



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Jakob Patekar

**UTJECAJ HRVATSKOGA KAO  
MATERINSKOGA JEZIKA NA PISANI  
OSTVARAJ NA ENGLESKOME KAO  
STRANOME JEZIKU KOD UČENIKA  
OSMOGA RAZREDA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Jakob Patekar

**UTJECAJ HRVATSKOGA KAO  
MATERINSKOGA JEZIKA NA PISANI  
OSTVARAJ NA ENGLESKOME KAO  
STRANOME JEZIKU KOD UČENIKA  
OSMOGA RAZREDA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: dr. sc. Marta Medved Krajnović, izv. prof.

Zagreb, 2017.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Jakob Patekar

**INFLUENCE OF CROATIAN AS A  
NATIVE LANGUAGE ON WRITING IN  
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN  
GRADE 8 LEARNERS**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Associate Professor Marta Medved Krajnović, Ph.D.

Zagreb, 2017

## MENTORICA

Marta Medved Krajnović rođena je 1973. godine u Senju.

Na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu diplomirala je engleski jezik i književnost i talijanski jezik i književnost te 2004. godine stekla titulu doktora znanosti iz područja filologije. Godine 2005. postaje docentom te radi na Odsjeku za anglistiku istoga fakulteta gdje na diplomskoj i poslijediplomskoj razini predaje kolegije o ovladavanju jezicima, dvojezičnosti i višejezičnosti te glotodidaktičke kolegije.

Još kao student počela se zanimati za procese usvajanja, obrade i uporabe stranoga jezika, poglavito u djece, a s vremenom se to zanimanje proširuje i na pitanja usvajanja prvoga jezika te pitanja dječje dvojezičnosti, o čemu svjedoče njezini znanstveni i stručni radovi objavljeni u raznim publikacijama. Sudjeluje na brojnim domaćim i međunarodnim konferencijama i surađuje na projektima koji istražuju procese ovladavanja i poučavanja stranoga jezika, procese usvajanja i obrade prvoga jezika te projektima koji se bave pitanjima edukacije nastavnika stranih jezika te vrednovanja jezičnoga znanja. U akademskoj godini 2001./2002. bila je gostujući znanstvenik na Trinity Collegeu u Dublinu, a od 2003. do 2007. godine biva tajnicom Europskoga udruženja za drugi jezika (EUROSLA).

Godine 2007. sa suprugom i troje djece odlazi privremeno živjeti u Japan te nastavlja istraživati procese ovladavanja inim (engleskim) jezikom u izrazito višejezičnome i višekulturalnome okruženju međunarodnih škola i zajednica. Posebnu pozornost posvećuje pitanjima međujezičnih utjecaja te pitanjima interakcije jezičnih i izvanjezičnih pojavnosti unutar mikrokonteksta pojedinoga korisnika inoga jezika. U Japanu nastaje i knjiga *Od jednojezičnosti do višejezičnosti – Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*.

Po povratku u Hrvatsku stječe zvanje izvanrednoga profesora te od 2010. do 2013. vodi Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike. Od 2013. radi kao direktor vodeće međunarodne škole u Švedskoj – Stockholm International School. Nastavlja suradnju s Filozofskim fakultetom u Zagrebu te održava kolegije i mentorira studente na već spomenutome doktorskom studiju.

## **ZAHVALE**

Zahvaljujem, prije svega, svojim roditeljima Ubavki i Slavku zbog kojih volim jezik, učenje, poučavanje i pisanje. Nadalje, zahvalan sam supruzi Nikolini na stalnoj podršci i lekturi rada, tetki Anici koja je svojim teškim radom godinama finansijski podupirala moje obrazovanje, a baki Sonji za dom koji mi je pružila u Zagrebu. Profesorici Marti Medved Krajnović zahvaljujem na mentorstvu i ohrabrenju. Konačno, zahvaljujem i riječkim prijateljicama i kolegicama glotodidaktičarkama Nataši, Sanji i Ani koje su godine poslijediplomskoga studiranja učinile zabavnima i produktivnima.

## SAŽETAK

Međujezični utjecaj, kao djelovanje jednoga jezika na drugi koje se ogleda u govornikovu ostvaraju, počinje se znanstveno istraživati sredinom 20. stoljeća. Unatoč brojnim istraživanjima u svjetskome kontekstu, a nešto manje i u hrvatskome, fenomen međujezičnoga utjecaja i dalje traži odgovore na određena pitanja.

Ovaj je rad nastojanje da se opiše utjecaj hrvatskoga kao materinskoga jezika na engleski kao strani jezik kroz kvantitativnu i kvalitativnu analizu leksičkih i gramatičkih pogrešaka zabilježenih u pisanome ostvaraju učenika osmoga razreda. Istraživanje je provedeno na uzorku od 500 učenika, izvornih govornika hrvatskoga jezika, koji su engleski jezik učili od prvoga razreda; uzorak je diversificiran po spolu, veličini naselja, drugome stranom jeziku te temi pisanoga rada. Za instrument je odabran poluvođeni sastavak.

Početne su pretpostavke bile da će (1) međujezičnih pogrešaka biti manje nego unutarjezičnih, da će (2) učenici koji uče još jedan strani jezik imati manji postotak unutarjezičnih pogrešaka od učenika koji uče samo engleski, da će (3) učenici koji uče još jedan strani jezik imati bolje ocijenjen rad od učenika koji uče samo engleski, te da će (4) postotak međujezičnih pogrešaka kod učenika koji uče samo engleski jezik te učenika koji uče još jedan strani jezik biti jednak.

Istraživanjem su potvrđene prve tri hipoteze, što je u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja; četvrta hipoteza nije potvrđena. Naime, rezultati su pokazali da učenici koji uče samo engleski jezik čine i veći broj međujezičnih pogrešaka. Takav rezultat implicira da je drugi strani jezik (J3) relevantan čimbenik u jezičnome prijenosu koji se odvija između materinskoga i prvoga stranoga jezika.

Na temelju se cjelokupne kvantitativne i kvalitativne analize može zaključiti da hrvatski kao materinski jezik utječe na pisani ostvaraj na engleskome kao stranome jeziku. Utjecaj se ogleda na svim jezičnim razinama pisanoga diskursa, a rezultira različitim tipovima pogrešaka koje pokazuju sustavnost. Iako materinski jezik nije ukupan glavni izvor pogrešaka, on jest dominantan izvor leksičkih, prijedložnih i sintaktičkih pogrešaka, što zasigurno zahtijeva daljnju pozornost istraživača i učitelja.

*Ključne riječi: međujezični utjecaj, jezični prijenos, pisani ostvaraj, hrvatski kao materinski jezik, engleski kao strani jezik*

## SUMMARY

Language itself is a fascinating phenomenon, but perhaps it is even more fascinating when two languages come into contact, such as one's first and foreign language. This interaction has been captivating people for a very long time, but it is in the 1950s that researchers begin to give it due scientific attention. Almost 70 years later, there are still questions that remain to be answered and areas that are yet to be explored or explained. From contrastive analysis and error analysis to the investigation of crosslinguistic influences, researchers have been trying to understand and describe the relationship between one's mother tongue and one's other language, and SLA has proved to be a growing field of interest. The implications of this research are relevant not only for SLA, but for applied linguistics and glottodidactics as well.

The role of the first language in the acquisition of a foreign/second language throughout the history of research changed from being perceived as the most significant factor, to an irrelevant one, and then again to significant (although no longer as the main factor in SLA). The focus has also changed from investigating negative transfer (interference) to looking at the positive effects of L1 on L2. Furthermore, contemporary research aims to explore various directions of these effects, for example, L3 on L2, or L2 on L1, and so on. Researchers today also realize that errors are not necessarily negative occurrences; rather, they are viewed as positive indicators of language development. Similarly, learners are no longer expected to look up to native speakers and strive to become near-native speakers themselves – at least this is not an expectation that researchers hold.

Although numerous studies have been carried out in this field, especially with English as a second or foreign language, there is a need for a comprehensive investigation in the Croatian context – with Croatian as a first language and English as a foreign. An outstanding research project was carried out more than half a century ago by researchers gathered around the Zagreb Contrastive Project. However, a lot has changed since then, especially in terms of exposure to English, language teaching methodology, teaching hours – and research methodology. There is contemporary research dealing with crosslinguistic influences between Croatian and English, but it is focused on certain linguistic elements, such as articles, collocations, and discourse markers. It is for this reason that we believed a more comprehensive research was in order – one which would shed more light on the influence of L1 Croatian on L2 English and contribute to the general study of crosslinguistic influences as well. In addition, we hoped that the results

would bear implications for teaching and thus be useful to language teaching experts, teachers, textbook authors, and curriculum developers.

Therefore, the aim of this research was to describe – quantitatively and qualitatively – the influence of Croatian as a native language on the written output in English as a foreign language, based on the recorded lexical and grammatical errors. One of the reasons we chose to look at the learners' written output is because it is most commonly researched and thus allows certain comparisons to be made with the results of other research. The second, not less important, is the hope that research results could be used to improve the teaching and learning of writing in English as a foreign language, which is an important and challenging skill that is rather neglected in our education system.

The research was carried out on a sample of 500 learners at the end of grade 8 of elementary school (it is then that Croatian learners, 14 years of age, finish their elementary, obligatory education). All of the learners were native speakers of Croatian who started learning English in grade 1 and did so in line with the national curriculum that defines what is to be taught and when. English is taught for two classes per week from grade 1 to grade 4 and three classes per week from grade 5 to grade 8. This means that research participants had around 680 classes of English up to the time of research. Around half of the learners in the sample did not learn any other foreign language, around 31% learned Italian, and around 17% learned German as a second foreign language from grade 4. The sample was also diversified according to learners' gender, size of town/city, and task topic.

The instrument used was a communicative assignment in which learners had to write a response of 40 to 60 words (6 to 8 sentences) to a short message containing a few guiding questions. There were five different topics that were equally distributed among research participants.

The participants produced 500 responses (35 799 words in 3 315 sentences) that form the corpus of the research. The collected data was analyzed quantitatively and qualitatively. The quantitative analysis included analytical assessment of the responses and error count. The qualitative analysis referred to further classification and description of recorded errors. Analytical assessment was carried out by two trained assessors who were guided by the criteria based on the communicative effect on the reader, which is in line with the main goal of English language teaching – the development of communicative competence. Apart from the message (the content), the assessment took the following elements into consideration: organization, vocabulary, grammar, and spelling. Such assessment resulted in grades from 1 to 5 as indicators of participants' proficiency. Error count was carried out in line with a data-based classification.



The starting hypotheses were that (1) there will be fewer interlingual errors than intralingual errors, that (2) learners learning another foreign language will have a lesser percentage of intralingual errors than those learning only English, that (3) learners learning another foreign language will have a higher grade on their task than those learning only English, and (4) that the percentage of interlingual errors in learners learning only English will be the same as in those learning another foreign language.

Research results confirmed the first three hypotheses, which is in line with the results of previous research. The fourth hypothesis was not confirmed as the results showed that learners learning only English had more interlingual errors as well. This result implies that the second foreign language (L3) is a relevant factor in language transfer between the native (L1) and the first foreign language (L2).

Based on the qualitative and quantitative analysis, we can conclude that Croatian as a native language influences the written output in English as a foreign language. This influence was recorded at all linguistic levels of the written discourse and resulted in various types of systematic errors. The most common errors were spelling errors, errors in the use of articles, lexical errors, and prepositional errors. However, even though the influence resulted in errors, we are not prone to labeling this influence as positive or negative. The reason is that these errors helped learners to bridge the gap between the two languages and enabled them, in most cases, to express their thoughts; what is more, some of the errors are quite fascinating examples of linguistic creativity. Although the native language is not the main source in the total percentage of errors, it is the dominant source of lexical, prepositional, and syntactic errors, which certainly requires further attention of researchers and teachers.

*Keywords: crosslinguistic influence, language transfer, written output, Croatian as a native language, English as a foreign language*

## SADRŽAJ

UVOD .....	1
1. TEORIJSKI OKVIR .....	7
1.1. Razvoj istraživanja međujezičnih utjecaja .....	7
1.1.1. <i>Počeci istraživanja uloge materinskoga jezika u ovladavanju inim</i> .....	7
1.1.2. <i>Kontrastivna analiza</i> .....	8
1.1.3. <i>Analiza pogrešaka</i> .....	12
1.1.4. <i>Međujezik i međujezični utjecaji</i> .....	15
1.2. Jezični prijenos .....	18
1.2.1. <i>Razvoj istraživanja prijenosa</i> .....	18
1.2.2. <i>Prijenos na različitim jezičnim razinama</i> .....	21
1.2.3. <i>Uvjeti i čimbenici prijenosa</i> .....	24
1.2.4. <i>Prijenos u univerzalnoj gramatici i odabranim teorijskim modelima</i> .....	31
1.2.5. <i>Metodološke smjernice za istraživanje prijenosa</i> .....	33
1.3. Koraci u istraživanju pogrešaka .....	36
1.4. Klasifikacija pogrešaka .....	40
1.5. Vještina pisanja na stranome jeziku .....	48
1.6. Učenje engleskoga jezika u Hrvatskoj .....	52
1.7. Istraživanja u Hrvatskoj .....	56
1.7.1. <i>Zagrebački kontrastivni projekt</i> .....	56
1.7.2. <i>Ovladanost vještinom pisanja na engleskome jeziku u Hrvatskoj</i> .....	66
1.7.3. <i>Pogreške hrvatskih govornika engleskoga jezika</i> .....	69
2. ISTRAŽIVANJE .....	76
2.1. Cilj istraživanja i hipoteze .....	76
2.2. Metodologija istraživanja .....	78
2.2.1. <i>Uzorak</i> .....	78
2.2.2. <i>Instrument</i> .....	80
2.2.3. <i>Korpus</i> .....	82
2.2.4. <i>Provedba istraživanja</i> .....	83
2.2.5. <i>Obrada podataka</i> .....	84
2.2.6. <i>Klasifikacija pogrešaka</i> .....	87
2.3. Rezultati istraživanja i rasprava .....	90
2.3.1. <i>Kvantitativna analiza</i> .....	90
2.3.1.1. <i>Odnosi među općim varijablama</i> .....	90

2.3.1.2. <i>Postotak pogrešaka</i> .....	99
2.3.1.3. <i>Ukupno pogrešaka</i> .....	115
2.3.2. <i>Kvalitativna analiza</i> .....	120
2.3.2.1. <i>Unutarjezične pogreške</i> .....	121
2.3.2.1.1. UJ pravopisne pogreške .....	121
2.3.2.1.2. UJ leksičke pogreške .....	127
2.3.2.1.3. UJ prijedložne pogreške .....	131
2.3.2.1.4. UJ pogreške uporabe članova.....	133
2.3.2.1.5. UJ glagolske pogreške.....	135
2.3.2.1.6. UJ pogreške sročnosti.....	136
2.3.2.1.7. UJ sintaktičke pogreške.....	138
2.3.2.2. <i>Međujezične pogreške</i> .....	139
2.3.2.2.1. MJ pravopisne pogreške .....	139
2.3.2.2.2. MJ leksičke pogreške .....	140
2.3.2.2.3. MJ prijedložne pogreške .....	148
2.3.2.2.4. MJ glagolske pogreške .....	150
2.3.2.2.5. MJ sintaktičke pogreške .....	151
2.3.2.3. <i>Primjeri pisanih radova</i> .....	154
3. ZAKLJUČAK .....	156
3.1. Ograničenja istraživanja .....	156
3.2. Potvrde hipoteza .....	157
3.3. Ključni rezultati analize pogrešaka .....	158
3.4. Glotodidaktičke implikacije .....	159
3.5. Smjernice za daljnja istraživanja .....	161
POPIS LITERATURE .....	162
PRILOZI.....	177
Prilog 1. Pet tema korištenih u istraživanju.....	178
Prilog 2. Grafički prikazi klasifikacija pogrešaka .....	180
ŽIVOTOPIS .....	186
POPIS OBJAVLJENIH RADOVA .....	187

## UVOD

„Much effort has gone into showing the uniqueness of language to humans: *homo sapiens* is also *homo loquens*, and humans' wisdom is the consequence of their gift of language. Linguistics is, by this fact, the direct study of humankind, and ought to be the most humanistic of all disciplines. Error is likewise unique to humans, who are not only *sapiens* and *loquens*, but also *homo errans*. Not only is to err human, but there is none other than human error: animals and artifacts do not commit errors. And if to err and to speak are each uniquely human, then to err at speaking, or to commit language errors, must mark the very pinnacle of human uniqueness.” (James, 1998, str. 1)

Jezik je zasigurno jedna od najzanimljivijih pojava ljudskoga postojanja pa ne čudi stoga da ju se nastoji analizirati s mnogobrojnih aspekata. Pojava je možda još zanimljivija kada se dva jezika nađu u interakciji, kao što je to slučaj s materinskim i stranim jezikom. Zanimanje za tu interakciju vjerojatno seže daleko u povijest, kad god su dva jezika dolazila u kontakt. No, znanstvena istraživanja toga zanimljivog odnosa dvaju jezika počinju sredinom 20. stoljeća, a traju i danas budući da brojna pitanja još uvijek traže odgovor i da brojni odgovori još uvijek traže pojašnjenja. Naime, istraživači su kroz kontrastivnu analizu, analizu pogreška i istraživanja međujezičnih utjecaja nastojali objasniti odnos prvoga i inoga jezika u govornikovu umu, a činjenica da istraživanja ne posustaju ukazuje na to koliko je ta tema i dalje relevantna za primijenjenu lingvistiku, istraživanje ovladavanja inim jezikom (OVIJ) i glotodidaktiku.

Razumljivo, uloga je materinskoga jezika kroz povijest istraživanja imala svoje uspone i padove – od pridavanja iznimne važnosti prvome jeziku u ovladavanju inim, preko proglašavanja utjecaja prvoga jezika zanemarivim, do prepoznavanja prvoga jezika kao važnoga čimbenika OVIJ-a. Nekoć je u fokusu bio isključivo negativan prijenos, ali posljednja se dva desetljeća pozornost pridaje i pozitivnome prijenosu te drugim oblicima međujezičnih utjecaja. Pored toga, suvremena se istraživanja bave različitim smjerovima djelovanja jednoga jezika (ili više njih) na drugi, a ne nužno samo prvoga na ini. Dogodile su se u međuvremenu i druge promjene, poput reinterpetacije pogrešaka, koje se više ne smatraju negativnom pojavom već pozitivnim pokazateljem razvoja jezika, ili pak shvaćanja da ideal za učenike stranoga jezika nisu nužno izvorni govornici.

Iako, dakle, u svijetu postoje brojna istraživanja međujezičnih utjecaja, posebice ona gdje je engleski drugi ili strani jezik, u hrvatskome kontekstu nedostaje širi prikaz utjecaja hrvatskoga kao materinskoga jezika na engleski kao strani. Izniman je poduhvat svakako bio Zagrebački kontrastivni projekt, ali od njega je prošlo više od pola stoljeća i mnogo se toga promijenilo u OVII-u, ali i u hrvatskome kontekstu (primjerice, izloženost engleskomu jeziku). Dakako, postoje i suvremena istraživanja hrvatskih ispitanika koji uče engleski jezik i ona će nam biti veoma dragocjena. Ipak, ona su malobrojna i usredotočena na pojedine jezične elemente, poput članova, kolokacija i diskursnih oznaka. Smatrali smo, stoga, da postoji potreba za opsežnijim istraživanjem koje bi moglo doprinijeti razumijevanju međujezičnih utjecaja u slučaju hrvatskoga kao materinskoga jezika pri ovladavanju engleskim kao stranim.

Motivacija za istraživanje proizašla je, dakle, iz želje za znanstvenim proučavanjem međujezika i međujezičnih utjecaja u hrvatskome kontekstu i davanja doprinosa upotpunjavanju toga složenog mozaika. No, pored toga, rad u osnovnoj školi svakodnevno nam je pružao uvid u posebnosti međujezika, a učitelj u nama nastojao je osmisliti materijale i aktivnosti koje bi učenicima pomogle da što bolje ovladaju engleskim jezikom, što je još jedan razlog za provođenje našega istraživanja. Naime, nadamo se da će rezultati imati i praktičnu primjenu među metodičarima, učiteljima, nastavnicima te autorima udžbenika i kurikula i tako doprinijeti poboljšanju nastave engleskoga jezika.

Rad u osnovnoj školi bio je i jedan od razloga za odabir učenika osmoga razreda za ispitanike s obzirom na vrlo dobru upoznatost s učenjem i poučavanjem engleskoga jezika od prvoga do osmoga razreda osnovne škole. Pored toga, osmi razred predstavlja završetak obveznoga školovanja u kojemu se radi po jedinstvenome nastavnom planu i programu pa nas je zanimalo kako po završetku toga obrazovnog ciklusa izgleda pisani ostvaraj na stranome jeziku. Jedan od razloga zašto smo odabrali pisani ostvaraj jest taj što se njega najčešće istražuje pa je moguće (donekle) rezultate uspoređivati s drugim istraživanjima. No, ni drugi razlog nije manje važan, a to je želja za primjenom rezultata za poboljšanje učenja i poučavanja pisanja na stranome jeziku kao bitne i izazovne, ali nažalost poprilično zanemarene, vještine.

Sažimajući navedeno, cilj je ovoga rada kvantitativno i kvalitativno opisati utjecaj hrvatskoga kao materinskoga jezika na pisani ostvaraj na engleskome kao stranome jeziku kod učenika osmoga razreda na temelju zabilježenih leksičkih i morfosintaktičkih (gramatičkih) pogrešaka, a u nadi da će rezultati doprinijeti OVII-u i glotodidaktici.

Smatramo da se u ovome dijelu valja osvrnuti na terminologiju kako bismo razjasnili ključne pojmove odnosno nazive koji se upotrebljavaju u radu.

Za jezik koji su učenici odnosno ispitanici u citiranim istraživanjima i našem istraživanju prvoga naučili i kojemu su izloženi u svome okruženju u radu se upotrebljavaju naizmjenice, kao sinonimi, nazivi **materinski jezik**, **prvi jezik** i **J1** (engl. *native language*, *first language*, *L1*). Za jezik koji su ispitanici učili u školi te koji im nije potreban u svakodnevici upotrebljava se naziv **strani jezik** (engl. *foreign language*). Primjer takvoga jezika upravo je engleski u Hrvatskoj, barem za većinu govornika, a tu su i njemački, talijanski, francuski i drugi. Za jezik koji je ispitaniku potreban u svakodnevici te kojemu je izložen u svome okruženju (i ne uči ga nužno u školi), a nije njegov prvi jezik, upotrebljava se naziv **drugi jezik** (engl. *second language*). Engleski je primjerice drugi jezik kubanskim iseljenicima u SAD-u ili kineskim studentima u Australiji. Ovdje treba napomenuti da se u stranim radovima naziv drugi jezik katkada upotrebljava u širem smislu pa uključuje i strani jezik. U hrvatskome jeziku i kontekstu naziv koji ima to značenje jest **ini jezik**. Taj se naziv u ovome radu upotrebljava kada distinkcija nije bitna, ali i kao sinonim za strani jezik; uz njega se u istome smislu koristi **ciljni jezik** (engl. *target language*) te skraćeni naziv **J2** (engl. *L2*).

U radu se prepoznaje razlika između učenja i usvajanja jezika. Kada se jezična znanja i vještine stječu najviše ili isključivo u školi, govorimo o **učenju jezika** (engl. *language learning*). S druge strane, kada to stjecanje nalikuje stjecanju prvoga jezika jer je izvaninstitucionalno i neformalno, govorimo o **usvajanju jezika** (engl. *language acquisition*). Kada distinkcija nije bitna ili kada proces uključuje i učenje i usvajanje, govorimo o **ovladavanju jezikom**. U Hrvatskoj se engleski jezik prvenstveno uči, ali zbog izloženosti jeziku izvan škole, možemo govoriti i o ovladavanju engleskim jezikom (vidi [Poglavlje 1.6.](#)).

U samome naslovu ovoga rada dva su naziva koja treba pojasniti, a to su utjecaj i ostvaraj. Pregledom literature uviđamo da se uz naziv **međujezični utjecaj** (engl. *crosslinguistic influence*) vežu mnogi drugi. Odlin (2003), primjerice, navodi sljedeće: jezični **prijenos** (engl. *language transfer*), jezična **interferencija** (engl. *linguistic interference*), uloga materinskoga jezika, utjecaj materinskoga jezika i miješanje jezika. Spomenuti se autor opredjeljuje za jezični prijenos i međujezični utjecaj jer se najčešće koriste u suvremenim istraživanjima OVIJ-a. No, prvi naziv kojim se opisivao utjecaj prvoga jezika bio je interferencija (npr. Lado, 1957; Weinreich, 1953), a napušten je zbog toga što ne uključuje i mogućnost pozitivnoga utjecaja. Gass i Selinker (2008) ističu da je pojam prijenosa došao iz biheviorizma, a odnosio se na prijenos prethodno stečenoga znanja ili vještine u novoj situaciji. Autori to ilustriraju situacijom u kojoj netko tko zna igrati tenis po prvi put u ruke uzima reket za stolni tenis i primjenjuje prethodno stečeno znanje odnosno vještinu. Za Odlinu (1987, str. 27, preveo J. P.), prijenos je

„utjecaj koji proizlazi iz sličnosti i razlika između ciljnoga jezika i bilo kojega drugog jezika koji je prethodno (možda ne i savršeno) stečen“, a za razliku od interferencije, može biti pozitivan i negativan (Odlin, 2003). Ovdje treba reći da Gass i Selinker (2008) problematičnim smatraju uporabu naziva „pozitivni prijenos“ i „negativni prijenos“ u smislu procesa. Naime, prijenos je proces koji se odvija u učenikovu umu, a rezultat toga je proizvod koji nazivamo **ostvaraj** (engl. *output*). Prijenos kao proces ne možemo opažati i stoga ga ne možemo obilježiti pozitivnim ili negativnim; ono što se može opažati jest učenikov ostvaraj (upravo se iz toga razloga naziv ostvaraj upotrebljava u ovome radu). Dakle, prijenos sam po sebi nije ni pozitivan ni negativan, ali njegovi rezultati jesu. Stoga autori (*ibidem*) prijenos koji rezultira točnim ostvarajem nazivaju facilitacijom (engl. *facilitation*), a prijenos koji rezultira netočnim ostvarajem interferencijom.

Potvrdu da je pojam interferencije reinterpretiran u suvremenim istraživanjima nalazimo i kod Matrasa (2009, str. 74, preveo J. P.) koji smatra da je interferencija ili prijenos „proces kojim govornik kreativno i komunikativno upotrebljava ili nastoji upotrijebiti elemente kombiniranoga i potpunoga repertoara jezičnih struktura u kontekstu koji zahtjeva odabir iz dijela toga repertoara, odnosno iz primjerenoga ‘jezika’“. Govornik to čini jer motivacija za komunikacijom nadjačava razgraničavanje dijelova jezičnoga repertoara, odnosno različitih jezika. Jasno je, stoga, da Matras interferenciju ne smatra negativnom pojavom ili pokazateljem neuspješnosti u ovladavanju ciljnim jezikom, već čimbenikom koji govorniku omogućuje da premosti različite dijelove repertoara kako bi održao komunikaciju. Naravno, to vrijedi samo u slučajevima kada pogreške koje proizlaze iz interferencije ne narušavaju razumljivost i ne dovode do prestanka komunikacije (engl. *breakdown of communication*).

Iako je neutralniji od naziva interferencija, prijenos je također bio predmetom kritike jer je bio previše vezan uz teorijski okvir kontrastivne analize, a poglavito zato što ne uključuje druge oblike utjecaja materinskoga jezika na strani, poput izbjegavanja (engl. *avoidance*) ili pretjerane uporabe (engl. *overproduction*) (Odlin, 1989; Sharwood Smith i Kellerman, 1986). Za Cooka (2002) pojam je prijenosa problematičan jer podrazumijeva premještanje čega od jedne točke na drugu, što autor smatra neprimjenjivim na međujezik jer ne postoje dvije krajnje točke niti premještanje čega. Za njega je međujezik kontinuum u kojemu ne postoje izvor i cilj kao mentalni objekti, već je riječ o sustavima koji se preklapaju. Stoga ovladavanje jezikom ili uporaba jezika nije „premještanje čega iz jednoga dijela uma u drugi, nego prilagođavanje dvaju sustava jedan drugome“ (str. 18, preveo J. P.). Dakle, Cook vjeruje da pojam međujezičnih utjecaja implicira odvojene jezike i premještanje, a ne sustave koji se preklapaju.

Ipak, možemo zaključiti da su kritikama unatoč i prijenos i interferencija danas prihvaćeni nazivi, barem u njihovu reinterpetiranu obliku, a usporedo s njima koristi se i nešto širi pojam međujezičnoga utjecaja koji stoga uključuje prijenos, pretjeranu uporabu, nedovoljnu uporabu (engl. *underproduction*), izbjegavanje te povećano zapažanje i obradu različitih obilježja u inome jeziku (Housen, 1997). U radu se stoga navedeni pojmovi upotrebljavaju u njihovu suvremenu tumačenju kako bi se opisao utjecaj materinskoga jezika na ostvaraj u stranome, s time da je pojam međujezičnoga utjecaja nadređen jezičnomu prijenosu.

Rezultat negativnoga utjecaja prvoga na ini jezik najčešće se naziva(o) **pogreškama**. Corder (1967) je razlikovao pogreške (engl. *errors*) i omaške (engl. *mistakes*). Omaške se naime događaju slučajno, govornik ih je svjestan te ih umije ispraviti. Pogreške se pak događaju sustavno, a govornik ih nije svjestan jer su dijelom njegova međujezičnoga sustava (engl. *interlanguage*). Ta se distinkcija uvažava i nakon Cordera. No, iako se još uvijek u radovima unutar OVIJ-a govori o pogreškama, neki istraživači taj naziv radije zamjenjuju prijenosom pa tako bilježe slučajeve prijenosa i vrste prijenosa radije negoli pogreške. U hrvatskome se kontekstu upotrebljava i naziv **odstupanje** (v. npr. Gulešić-Machata i Udier, 2008; Macan i Kolaković, 2008), a koji odgovara pogreškama kako ih je definirao Corder (Jelaska, 2005). Pored toga, kada je riječ o odstupanju uslijed utjecaja materinskoga jezika, govori se o prijenosnome odstupanju (*ibidem*). Ovdje valja napomenuti da James (1998) odstupanje (engl. *deviance*) upotrebljava kao nadređeni naziv koji uključuje omaške, pogreške i solecizme (odstupanja od standardnoga idioma).

Iako pogreške imaju negativan prizvuk, pa se katkada taj naziv izbjegava, činjenica jest da one to doista jesu u odnosu na određenu normu ciljnoga jezika. S druge strane, to ne znači da su one nužno loše, odnosno da ne pomažu učenicima da ovladaju inim jezikom tako što zapravo premošćuju jaz između materinskoga i stranoga jezika. Ako učenikov ostvaraj uspoređujemo s njegovim međujezikom, tada se mnogo toga ne bi moglo nazvati pogreškama. Ali budući da se u istraživanjima, pa tako i ovome, učenikov ostvaraj obično uspoređuje s određenim standardom, tada naziv pogreška nije neprimjeren. Uostalom, svi nastojimo u nekoj mjeri ovladati ciljnim jezikom, barem dijelom nekog njegova standarda, a ne stvoriti „svoj jezik“. Iz toga se razloga u ovome radu govori o pogreškama, ne u smislu čega što treba istaknuti kao pogrešno ili sankcionirati, već u smislu čega što odstupa od određenoga standarda. Međujezičnim pogreškama smatramo one koje proizlaze iz utjecaja materinskoga jezika, točnije, one koje su rezultat jezičnoga prijenosa.



U vezi s terminologijom još treba spomenuti da se prijevodi pojmova s engleskoga jezika većinom temelje na radovima hrvatskih jezikoslovaca, a gdje to nije bilo moguće, prijevod je djelo autora ovoga rada.

Konačno, na kraju uvodnoga dijela valja reći da je rad podijeljen u tri cjeline: teorijski okvir, istraživanje i zaključak.

U prvoj cjelini u poglavlju [1.1. Razvoj istraživanja međujezičnih utjecaja](#) kroz četiri potpoglavlja dajemo pregled širega konteksta zanimanja za ulogu materinskoga jezika u ovladavanju inim. Potom, u poglavlju [1.2. Jezični prijenos](#) sužavamo fokus i kroz pet potpoglavlja donosimo dosadašnja saznanja o istraživanju i iz istraživanja jezičnoga prijenosa, prvenstveno na kojim se razinama javlja te koja su ograničenja odnosno uvjeti prijenosa i čimbenici koji utječu na nj. Pored toga, dotičemo se i prijenosa s aspekta univerzalne gramatike i odabranih teorijskih modela te metodoloških smjernica za istraživanje prijenosa. U poglavlju [1.3. Koraci u istraživanju pogrešaka](#), opisujemo predloženi tijek provođenja analize pogrešaka, od prikupljanja uzorka učenikova govora preko identifikacije, opisivanja i objašnjavanja pogrešaka do evaluacije pogrešaka. Nakon toga, u poglavlju [1.4. Klasifikacija pogrešaka](#), razmatramo moguće taksonomije, a u poglavlju [1.5. Vještina pisanja na stranome jeziku](#) sagledavamo posebnosti koje pisanje na stranome čine drukčijim od pisanja na materinskome jeziku. U sljedećemu poglavlju, [1.6. Učenje engleskoga jezika u Hrvatskoj](#), opisujemo mjesto engleskoga jezika u Hrvatskoj i neka obilježja njegova učenja kod nas, a raspravljamo i o razlici između učenja i usvajanja stranoga jezika. Prvu cjelinu završavamo poglavljem [1.7. Istraživanja u Hrvatskoj](#) u kojemu donosimo rezultate Zagrebačkoga kontrastivnog projekta i analiziramo razinu ovladanosti pisanjem na engleskome jeziku na kraju osmoga razreda koju povezujemo sa ZEROJ-em kako bismo znali što od učenika možemo očekivati u pisanome ostvaraju. Poglavlje završavamo pregledom suvremenih istraživanja međujezičnih utjecaja u hrvatskome kontekstu.

Drugu cjelinu čine tri poglavlja. Prvo je poglavlje [2.1. Cilj istraživanja i hipoteze](#). U drugome poglavlju, [2.2. Metodologija istraživanja](#), opisuju se uzorak, instrument, korpus, provedba istraživanja, obrada podataka i klasifikacija pogrešaka. U trećemu poglavlju, [2.3. Rezultati istraživanja i rasprava](#), donosi se kvantitativna i kvalitativna analiza rezultata. Rad završava [zaključkom](#) u kojemu se iznose implikacije rezultata i smjernice za buduća istraživanja.

# 1. TEORIJSKI OKVIR

## 1.1. Razvoj istraživanja međujezičnih utjecaja

### 1.1.1. Početci istraživanja uloge materinskoga jezika u ovladavanju inim

Uloga materinskoga jezika imala je trnovit put kroz povijest istraživanja ovladavanja inim jezikom u 20. stoljeću, a prihvaćanje odnosno odbijanje jezičnoga prijenosa kao koncepta ovisilo je o prihvaćanju odnosno odbijanju određene teorije s kojom je taj koncept dovođen u vezu (Gass i Selinker, 2008). No, povijest je zanimanja za tu temu mnogo starija. Jarvis i Pavlenko (2008) ističu da zanimanje za utjecaj materinskoga jezika na strani seže u antička vremena, a vjerojatno i dalje, do pojave jezika, te navode da je u antičkim tekstovima moguće pronaći mnogobrojne primjere međujezičnih utjecaja. Od tih vremena pa do druge polovice 20. stoljeća na jezični se prijenos gledalo kao na negativnu pojavu koja rezultira „lošim“ jezikom. Govornike takvoga jezika smatralo se lijenima, površnim ili ograničenima (*ibidem*).

Iako se znanstveni interes za ulogu materinskoga jezika obično datira u sredinu 20. stoljeća, Prebeg-Vilke (1977) navodi da je razmatranje odnosa materinskoga i stranoga jezika upravo ono što je najvrjednije u radu Henryja Sweeta, jezikoslovca koji je djelovao na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće i sudjelovao u pokretu za reformu nastave jezika. Autorica smatra da je Sweet bio ispred svoga vremena jer je u okružju koje je poistovjećivalo ovladavanje prvim jezikom i učenje stranoga jezika tvrdio da će potonji proces uvijek biti „težak i mukotrpan posao, upravo zbog asocijacija s materinskim jezikom“ (Prebeg-Vilke, 1977, str. 24). Autorica navodi i druge jezikoslovce koji su obilježili razvoj nastave stranih jezika u prvoj polovici 20. stoljeća u Europi, a koji su prepoznali ulogu materinskoga jezika u učenju stranoga, poput Otta Jespersena i Harolda E. Palmera. Spomenuti su jezikoslovci pisali samo o negativnome utjecaju materinskoga jezika, što je razumljivo s obzirom na doba u kojemu su djelovali.

Rano je istraživanje učenja prvoga, a i drugoga jezika, bilo pod snažnim utjecajem prevladavajućih jezikoslovnih i psihologijskih paradigmi (Gass i Selinker, 2008). Biheviorističko se stajalište jasno ogleda u Bloomfieldovu (1933) djelu „Language“. Bihevioristi su jezikom prije svega smatrali govor, a pisanje je bilo uvjetovano govorom odnosno iz njega proizlazilo. To su shvaćanje temeljili na činjenici da djeca urednoga razvoja prvo usvajaju govor, a potom pisanje te da postoje društva koja imaju samo govor, a ne i pismo,

ali da ne postoje društva koja imaju samo pismo, a ne i govor. Za bihevoriste je govorenje bilo oponašanje i stvaranje analogija. Komunikacija se, pak, svodi na podražaj i reakciju, a jezik je zapravo naučeno ponašanje. Bloomfieldova postavka da su jezici različiti motivirala je teoretska proučavanja jezika u kontaktu Weinreicha (1953) i Haugena (1953), a njihovi su radovi, uz radove Friesa (1945) i Lada (1957), zaslužni za nastanak kontrastivne analize (Prebeg-Vilke, 1977).

Dakle, četvero navedenih autora sredinom 20. stoljeća popularizira pitanje utjecaja materinskoga jezika odnosno jezičnoga prijenosa. Pienemann i sur. (2005) posebice ističu Weinreicha i Lada kao pionire sustavnoga, jezikoslovnoga pristupa problemu. Weinreich je to činio sa strukturalističkoga, a Lado s bihevorističkoga stajališta. Odlin (2003) smatra da je važno naglasiti da se Weinreichov rad, kao ni rad istraživača na koje se Weinreich referira, nije temeljio na bihevorizmu. Iako se Weinreichovo (1953) djelo „Languages in Contact“ nije bavilo isključivo prijenosom u OVII-u, ono se smatra prvim obuhvatnijim uvidom u međujezične utjecaje, a na njega se kasnije referira i Lado (1957). Weinreich (1953) je negativni prijenos, odnosno interferenciju, smatrao zanimljivijim od pozitivnoga prijenosa. Pored toga, zanimljivo je da je smatrao besmislenim govoriti o mjeranju doprinosa materinskoga jezika pojedinim podsustavima odnosno o točnome određivanju doprinosa koji pozitivan ili negativan prijenos ima u cjelokupnome ovladavanju inim jezikom. Naime, kvantitativna usporedba utjecaja prvoga jezika nema smisla u kategorijama koje nisu jednako učestale u jeziku, pa je stoga teško u postotcima govoriti o tome na kojoj je jezičnoj razini prijenos najizraženiji (Odlin, 2003).

Lado (1957) je smatrao da do prijenosa, kako jezičnoga tako i kulturološkoga, dolazi i na produktivnoj i na receptivnoj razini. Ladoov rad, kao i rad njegovih suvremenika, bio je pedagoški orijentiran, a da bi se osmislili ciljani materijali koji u obzir uzimaju materinski jezik, bilo je potrebno kontrastivno analizirati polazišni i ciljni jezik.

### **1.1.2. Kontrastivna analiza**

Zbog utjecaja bihevorizma, jezikoslovci tijekom 1950-ih i 1960-ih godina svoje radove temelje na tumačenju jezika kao naučenoga ponašanja odnosno navike (engl. *habit*). Charles Fries u predgovoru Ladovoj (1957) knjizi kaže da se učenje stranoga jezika razlikuje od učenja materinskoga jezika te da osnovni problem ne leži u obilježjima novoga jezika, već u navikama

stečenima u materinskome jeziku. Učenje stranoga jezika stoga se doživljava kao razvoj novih navika. Jasno je da je zbog takvih promišljanja utjecaj materinskoga jezika dobio na važnosti, pogotovo zato što se smatrao ometajućim čimbenikom u ovladavanju inim jezikom. U tome se teorijskome okviru pojavila kontrastivna analiza s ciljem uspoređivanja i opisivanja pravila dvaju jezika. Jedan je od njezinih osnovnih zadataka bio „utvrđivanje pogrešaka koje potječu od negativnog transfera materinskog jezika“ (Prebeg-Vilke, 1977, str. 79). Gass i Selinker (2008) naglašavaju da su postojale dvije tradicije kontrastivne analize: sjevernoamerička i europska. U prvoj je naglasak bio na poučavanju i učenju jezika, a analize su za cilj imale izradu nastavnoga materijala. S druge strane, u Europi cilj kontrastivne analize nije bio pedagoški, već su jezikoslovci uspoređivanjem jezika željeli steći više spoznaja o jeziku samome.

Kontrastivna analiza s pedagoškim ciljem bavi se uspoređivanjem jezika kako bi se prepoznao sadržaj koji se treba ili ne treba učiti pri ovladavanju inim jezikom, odnosno kako bi se predvidjelo koja će područja biti uzrokom pogrešaka pri učenju stranoga jezika. Uspoređuju se sve jezične razine kako bi se otkrile sličnosti i razlike. Često je citiran sljedeći Ladov (1957, str. 59, preveo J. P.) stav: „One strukture koje su slične bit će lakše naučiti jer će biti prenesene i moći će dobro funkcionirati u stranome jeziku. One strukture koje su različite bit će teške jer pri prijenosu neće dobro funkcionirati u stranome jeziku te će se stoga morati izmijeniti.“ Gass i Selinker (2008, str. 96) navode da se pedagoški materijali proizašli iz kontrastivne analize temelje na sljedećim pretpostavkama: učenje stranoga jezika jest stvaranje novih navika; najveći izvor pogrešaka pri razumijevanju i izražavanju jest materinski jezik; pogreške se mogu objasniti razlikama između materinskoga i stranoga jezika; što je veća razlika, to će biti više pogrešaka; učenici se trebaju baviti razlikama, dok se sličnosti slobodno mogu zanemariti; teškoća odnosno lakoća učenja određena je razlikama odnosno sličnostima dvaju jezika. Navedene su se pretpostavke kasnije pokazale netočnima.

U hrvatskoj je tradiciji kontrastivne analize bio prepoznat njezin pedagoški potencijal: „Kombinirana s analizom pogrešaka, kontrastivna analiza dobiva znatno veću vrijednost kao pomoćna disciplina u pripremanju nastavnog procesa usvajanja stranih jezika. Tu treba istaknuti i razvojnu ulogu primijenjene lingvistike koja po svojoj širini obuhvaća osim mnogih drugih područja i probleme nastave stranih jezika“ (Filipović u Prebeg-Vilke, 1977, str. VIII). Nadalje, Prebeg-Vilke (1991, str. 84) smatra da su projekti kontrastivne analize nikli „u krilu lingvističke škole strukturalizma i psihološke škole behaviorizma, ali su – barem neki od njih – prerasli okvire tih škola i postavili svoje teorije“. K tomu, četiri desetljeća nakon početaka kontrastivne analize, autorica ističe da je kontrastivna analiza „jedina disciplina koja se

sustavno bavi pitanjem materinskoga jezika i njegovom funkcijom u usvajanju [stranoga] jezika“ (str. 87). Povezano s time, Žic Fuchs (2009, str. 14) navodi da se bit tradicije kontrastivne analize u Hrvatskoj, koja se još uvijek ogleda u znanstvenim radovima, može sažeti u postavci da je „vrlina kontrastivne analize lakše uočavanje različitosti, koje zatim rasvjetljavaju (u još većoj mjeri) gramatičke pojavnosti samih jezika koje kontrastiramo“. Autorica stoga vjeruje da temeljna načela kontrastivne analize i danas mogu neosporno doprinijeti boljemu razumijevanju jezičnih struktura, što pak može dovesti do sustavnije pedagoške primjene.

No, prije negoli je dobila priliku biti reinterpretirana desetljećima kasnije, kontrastivna je analiza svojevremeno izgubila popularnost iz nekoliko razloga. Medved Krajnović (2010) navodi da kontrastivna analiza 1960-ih gubi teorijski oslonac u biheviorističkome poimanju ovladavanja jezikom za koje je Chomsky (1959) ustvrdio da je netočno. Usvajanje jezika, naime, nije stvaranje jezičnih navika, već kreativan proces. Pored toga, velik broj učeničkih pogrešaka kontrastivna analiza nije mogla objasniti. Odlin (1989) tvrdi da je kontrastivna analiza na uvjerljivosti izgubila kada su jezikoslovci počeli detaljnije analizirati razlike između predviđanja kontrastivne analize i stvarnih teškoća s kojima se suočavaju učenici inoga jezika. Konačno, 1970-ih godina Dulay i Burt (1973, 1974a) zadaju snažan udarac kontrastivnoj analizi objavom istraživanja koja ukazuju na zanemariv ili nikakav utjecaj materinskoga jezika pri usvajanju drugoga. Naime, Dulay i Burt (1975) tek 5% pogrešaka u svome istraživanju pripisuju utjecaju prvoga jezika. Nije naodmet pojasniti kontekst u kojemu su djelovale spomenute autorice.

Pokazalo se tijekom 1960-ih da djeca ne razvijaju govor pasivno, oponašanjem, već aktivno, stvarajući jezik na temelju onoga čemu su izloženi. Odnosno, djeca „generaliziraju, testiraju te generalizacije ili hipoteze te ih mijenjaju ili preoblikuju kada je to potrebno – ili ih napuštaju u korist nekih drugih generalizacija“ (Gass i Selinker, 2008, str. 122, preveo J. P.). Uočeno je tada da je dječji govor sustavan te da ga se stoga može proučavati kao zaseban sustav, a ne u usporedbi s govorom odraslih. Iz toga su razloga Dulay i Burt (1974a) smatrale da je ovladavanje jezikom kreativan proces u kojemu djeca rekonstruiraju pravila na temelju onoga što čuju (na temelju unutarnjih, urođenih mehanizama) te da potom oblikuju hipoteze o ciljnome jeziku dok se one ne razriješe. Postojanje unutarnjih mehanizama, odnosno univerzalne predodređenosti za učenje jezika, značilo bi da djeca upotrebljavaju iste strategije za ovladavanje inim jezikom bez obzira na njihov materinski. Iz toga su teorijskoga okvira proizašla istraživanja redoslijeda usvajanja morfema (engl. *morpheme order studies*) čijim se

rezultatima željelo potkrijepiti rečeno. Upravo su to prve učinile Dulay i Burt (1974a) usporedivši dvije skupine djece s materinskim španjolskim i materinskim kineskim jezikom. Naime, rezultati toga istraživanja pokazali su slične obrasce razvoja u dvjema skupinama, zbog čega su ih istraživači pripisali univerzalnim razvojnim čimbenicima, a ne utjecaju materinskoga jezika. Do takvih su rezultata došla i istraživanja odraslih govornika (v. Bailey, Madden i Krashen, 1974), zbog čega su jezikoslovci smatrali da se može govoriti o prirodnome redoslijedu usvajanja morfema u engleskome jeziku.

No, ni istraživanja redoslijeda morfema nisu prošla bez zamjerki. Moguće je, naime, da su dobiveni rezultati zapravo proizvod korištenoga testa (engl. *Bilingual Syntax Measure*) koji bi kod bilo koje skupine doveo do istih rezultata. Osim toga, čini se da su istraživači morfeme različita značenja klasificirali u istu skupinu. Bitno metodološko pitanje jest odražava li zabilježena točno uporabljena struktura u primjerenome kontekstu ovladanost tom strukturom budući da je sasvim moguće da je nezabilježenom ostala uporaba te strukture u neprimjerenome kontekstu (Gass i Selinker, 2008). Nadalje, grupni podatci u istraživanjima redoslijeda morfema zasjenili su pojedinačne podatke koji su pokazali neka odstupanja s obzirom na materinski jezik (v. Larsen-Freeman, 1978). Konačno, istraživanja su se bavila ograničenim brojem morfema, a implikacije rezultata istraživači su proširili na cjelokupno ovladavanje jezikom. Pored toga, saznanja iz takvih istraživanja netočno su proširena i na kontekst učenja stranoga jezika. Primjerice, Kovačević (2006, str. 401) navodi kako je zaključak Dulay i Burt (1974a) o zanemarivoj ulozi materinskoga jezika u usvajanju drugoga jezika „revaluiran [...] u zagrebačkoj tradiciji primijenjene lingvistike“ koja se bavila ovladavanjem stranim jezikom. Kovačević (2006, str. 401) ističe da su hrvatska istraživanja pod vodstvom Mirjane Vilke ukazala na „izrazit transfer materinskoga jezika u učenju stranih jezika“ (v. npr. Vilke i sur., 1995; Vilke i Vrhovac, 1993) te dodaje da je Vilke prepoznala da obilježja usvajanja stranoga jezika nisu nužno istovjetna obilježjima usvajanja drugoga jezika, barem kada je riječ o utjecaju materinskoga jezika, odnosno o rezultatima Dulay i Burt. Usto, jasno je da se jezični prijenos teško može iskazati točnim brojkama s obzirom na to da više čimbenika djeluje zajedno u oblikovanju učenikova međujezika (v. npr. Richards i Sampson, 1974).

Konačno, 1980-ih dolazi do ponovnoga priznavanja kontrastivne analize, ali se više ne govori o interferenciji već o transferu odnosno prijenosu iz prvoga jezika koji može biti i pozitivan. Materinski se jezik stoga počinje smatrati pomoći u „usvajanju nepoznatog jezičkog koda“, a ne smetnjom (Prebeg-Vilke, 1991, str. 86). Istraživači shvaćaju da jezični prijenos nije nužno dio biheviorističkoga pristupa jeziku te da se na nj može gledati kao na kreativan proces.

Rezultati istraživanja ponovno su počeli ukazivati na važnost materinskoga jezika u ovladavanju inim, a jezični se prijenos počeo tumačiti s kvalitativnoga aspekta (za razliku od prijašnjega kvantitativnoga) (Gass i Selinker, 2008). Prijenos dakle opet postaje zanimljiva tema vrijedna istraživanja, a fokus se s pitanja postoji li prijenos premješta na pitanje u kojim se sve okolnostima prijenos javlja, odnosno što, koliko i zašto govornici prenose iz materinskoga jezika u strani (Ringbom, 1987).

Na samome kraju ogleđa o kontrastivnoj analizi, a kao uvod u sljedeće potpoglavlje, valja napomenuti da su postojala dva stajališta hipoteze kontrastivne analize (engl. *Contrastive Analysis Hypothesis*): *a priori* i *a posteriori*. O tim se stajalištima također govori kao o predviđajućoj (engl. *predictive*) i objašnjavajućoj (engl. *explanatory*) verziji ili pak jakoj (engl. *strong*) i slabojoj (engl. *weak*) verziji hipoteze. Prema tzv. jakoj verziji moguće je predvidjeti uspješnost nastavnoga materijala za poučavanje stranoga jezika na temelju usporedbe dvaju jezika. S druge strane, tzv. slaba verzija polazi od analize učenikovih čestih pogrešaka koje pokušava objasniti razlikama između dvaju jezika. Potonja je verzija dobila na važnosti kada su jezikoslovci uvidjeli da jaka verzija u mnogo slučajeva nije mogla točno predvidjeti pogreške. Pored neuspjeloga predviđanja pogrešaka, kritike kontrastivnoj analizi išle su i zbog pretpostavke da je materinski jezik „pokretačka sila učenja stranoga jezika“ (Gass i Selinker, 2008, str. 97, preveo J. P.). Kao što smo spomenuli, kontrastivna analiza jednostavno nije mogla određene pogreške kod učenika drugoga jezika objasniti utjecajem materinskoga. Kada je 1960-ih godina biheviorističko poimanje jezika kao navike zamijenjeno shvaćanjem jezika kao sustava strukturiranih pravila, jaka je verzija hipoteze izgubila svoj smisao. K tomu, učenje se više nije smatralo „imitacijom, već aktivnim oblikovanjem pravila“ (*ibidem*), a slaba je verzija kontrastivne analize postala dijelom analize pogrešaka.

### **1.1.3. Analiza pogrešaka**

Analiza pogrešaka razlikuje se od slabe verzije kontrastivne analize utoliko što potonja učenikove pogreške u stranome jeziku uspoređuje s materinskim, a prva ih uspoređuje s ciljnim jezikom. Analiza pogrešaka nastojala je dati odgovor na pitanje što se događa u učenikovu umu tijekom ovladavanja jezikom iscrpnom analizom učenikovih pogrešaka (Medved Krajnović, 2010). Svjež pogled na pogreške prvi je uobličio Corder (1967). Za njega pogreške nisu bile nešto što se treba iskorijeniti, već su same po sebi bile vrijedne, prvenstveno zato što pokazuju

učenikovo znanje o ciljnome jeziku. Naime, pogreške su dokaz učenikova nastojanja da ovlada sustavom stranoga jezika, a ne učenikova neznanja. Upravo je takvo shvaćanje pogrešaka, smatraju Gass i Selinker (2008), bio prvi korak u razvoju OVII-a. Usto, Corder (1967) je smatrao da su pogreške važne jer učitelju kazuju koliko je učenik naučio, istraživaču kazuju kako je jezik naučen, a učeniku služe kao pomoćna sredstva putem kojih otkriva pravila ciljnoga jezika.

Većina je istraživanja temeljenih na analizi pogrešaka, kao što je bio slučaj i s kontrastivnom analizom, provođena s ciljem poboljšanja nastave stranoga jezika. No, analiza pogrešaka daje više objašnjenja negoli kontrastivna analiza koja je pogreške većinom pripisivala utjecaju materinskoga jezika. Medved Krajnović (2010) navodi nekoliko skupina jezičnih pogrešaka prepoznatih unutar okvira analize pogrešaka. Međujezične (engl. *interlingual*) jesu one koje su nastale pod utjecajem materinskoga jezika; unutarjezične (engl. *intralingual*) pogreške, poput pogrešaka preuopćavanja (engl. *overgeneralization errors*) i pojednostavljivanja (engl. *simplification errors*), rezultat su nepotpune usvojenosti određenih oblika gramatičkoga sustava stranoga jezika; pogreške uzrokovane poučavanjem (engl. *induced errors*) te slučajne pogreške odnosno omaške rezultat su nejezičnih čimbenika.

Ringbom (1987) smatra da analiza pogrešaka ima svojih ograničenja, ali da svejedno ima važnu ulogu u boljem razumijevanju procesa u ovladavanju inim jezikom. Jedna od zamjerki analizi pogrešaka jest njezina usredotočenost na pogreške, što je jednostrano i nepotpuno tumačenje uloge materinskoga jezika, a time i učenikova međujezika. Prema Ringbomu (1987, str. 69, preveo J. P.), „utjecaj prvoga jezika ne ogleda se isključivo, a vjerojatno ni prvenstveno, u pogreškama“. Pored toga, pretpostavka je analize pogrešaka da pogreške ukazuju na poteškoće pri ovladavanju jezikom. Prema tomu, velik broj pogrešaka ukazuje na teškoću određene strukture. No, treba znati da manji broj pogrešaka ne znači da je nešto manje teško (v. npr. Dušková, 1969), već se možda radi o izbjegavanju (v. npr. Schachter, 1974). Učenik može izbjegavati određenu strukturu iz nekoliko razloga. Ona se može razlikovati u dvama jezicima, ali može biti i veoma slična, zbog čega učenik sumnja da je takva sličnost između dvaju jezika moguća pa ne upotrebljava tu strukturu. Osim toga, moguće je i da učenici određene strukture izbjegavaju jednostavno zato što su preteške. Primjerice, Laufer i Eliasson (1993) na temelju rezultata svoga istraživanja uporabe frazalnih glagola kod učenika s materinskim švedskim i materinskim hebrejskim koji uče engleski jezik zaključuju da je najbolji prediktor izbjegavanja upravo različitost strukture u dvama jezicima. Utjecaj materinskoga na strani jezik može se ogledati i u kvantitativnim razlikama u proizvodnji, odnosno u pretjeranome korištenju



strukture. Čini se da učenici češće upotrebljavaju rečenične konstrukcije u engleskome koje su slične onima u njihovu prvome jeziku (v. npr. Han, 2000), iako u ciljnome jeziku postoje i druge strukture za izricanje traženoga značenja.

Sljedeća se zamjerka analizi pogrešaka odnosi na prepoznavanje odnosno tumačenje što to pogreška jest. Naime, istraživač može pretpostaviti što je bila govornikova ciljna struktura, ali to nije nužno ono što je govornik htio proizvesti. Nadalje, pri analizi pogrešaka lako je upasti i u zamku poistovjećivanja pravilne uporabe s ovladanošću jer točna struktura može zapravo pokazivati uporabu naučenih fraza, a ne primjenu naučenoga pravila. Iz toga proizlazi da upravo ono što je netočno više govori o stupnju ovladanosti jezikom negoli ono što je točno. Navedena se zamka može donekle izbjeći analiziranjem obimnijega korpusa. Konačno, pri analizi pogrešaka katkad može biti teško klasificirati pogrešku kao međujezičnu ili unutarjezičnu jer se njezin uzrok može pronaći i u materinskome i u stranome jeziku; stoga je u određenim slučajevima moguće govoriti o kombiniranim uzrocima. Dakle, osim što analiza pogrešaka ne pokazuje što učenik može, čak ne pokazuje ni u potpunosti što učenik ne može (Ringbom, 1987). Iz toga je razloga analizu pogrešaka potrebno nadopuniti, primjerice, kontrastivnom analizom i drugim vrstama istraživanja (*ibidem*).

Iako je jedna od zamjerki analizi pogrešaka to što se usredotočuje samo na pogreške i ne gleda ono što je dobro, Ellis (1994) smatra da je taj nedostatak preuveličan jer se istraživačima ne zabranjuje da uz pogreške traže i ono što je dobro. Konkretnim nedostatkom analize pogrešaka Ellis (*ibidem*) smatra to što je većina istraživanja transverzalnoga tipa, što za posljedicu ima statičan pogled na ovladavanje inim jezikom. No, ni taj nedostatak ne ovisi o samoj analizi pogrešaka, već o istraživaču koji odabire hoće li provesti transverzalno ili longitudinalno istraživanje. Ključni je nedostatak, tvrdi autor, taj što analiza pogrešaka ne može istražiti veoma značajnu pojavu koja se javlja pri uporabi inoga jezika, a to je izbjegavanje struktura koje govornici smatraju teškima.

Analiza je pogrešaka doprinijela sagledavanju pogrešaka u kontekstu ciljnoga jezika, bez pridavanja velike pozornosti uspoređivanju učenikova ostvaraja s materinskim jezikom. K tome, detaljno analiziranje pogrešaka koje čine učenici stranoga jezika dovelo je do uočavanja sustavnosti tih pogrešaka, a time i do oblikovanja pojma međujezika i njegova istraživanja.

#### 1.1.4. *Međujezik i međujezični utjecaji*

Chomsky je doprinio tomu da se dječji jezik ne tumači kao nesavršena inačica jezičnoga sustava odraslih govornika, već kao poseban i cjelovit sustav (Cook, 2002). Primijenimo li to razmišljanje na OVIJ, govor učenika inoga jezika možemo smatrati jedinstvenim sustavom, a ne krnjom inačicom ciljnoga jezika. Na kraju 1960-ih odnosno početku 1970-ih to prepoznaje nekoliko jezikoslovaca pa sustavu učenikovih pogrešaka nastoje dati naziv: Nemser (1969) govori o aproksimativnome sustavu (engl. *approximative system*), Corder (1971) o prijelaznome idiosinkratskom dijalektu (engl. *transitional idiosyncratic dialect*), Filipović (1971) o kompromisnome sustavu, a Selinker (1972) o međujeziku. Prepoznavanje međujezika motiviralo je istraživanja OVIJ-a tijekom 1960-ih i 1970-ih, a jezikoslovci su shvatili da gramatike govornika inoga jezika imaju svoja obilježja te da nisu samo „blijedi odraz drugoga jezika ili prijenosa iz prvoga jezika“ (Cook, 2002, str. 9, preveo J. P.). Unatoč tomu, govornike se inoga jezika i dalje smatralo neuspješnima u odnosu na izvorne govornike. Cook (2002) se slaže sa stajalištem Labova (1969) da se pripadnike jedne skupine ne bi trebalo kritizirati zato što ne dosižu standarde druge skupine kojoj nikada ne mogu pripadati. Naime, potpuno ovladavanje jezikom (engl. *ultimate attainment*) zapravo je standard za jednojezične govornike, a ne za govornike inoga jezika. Samo nadareni pojedinci mogu inim jezikom ovladati kao izvorni govornici te stoga kriterije uspješnosti ne bismo trebali temeljiti na njihovoj uspješnosti. S vremenom je to u OVIJ-u i prihvaćeno.

Osnovna su obilježja međujezika sustavnost i dinamičnost (Medved Krajnović, 2010). Sustavna je, naime, učenikova unutarnja gramatika. No, ona nije stabilna, nego je riječ o dinamičnome sustavu međugramatika (engl. *interim grammars*). K tomu, prijelazi iz jedne međugramatike u drugu nisu postupni i pravocrtni, nego skokoviti. Nadalje, pojavu međujezika obilježava i stvaranje međujezičnoga polja koje se može promatrati dvojako – kao otežavajuća okolnost pri učenju stranoga jezika ili pak kao pozitivan poticaj u smislu razvoja jezičnoga potencijala (Pavličević-Franić, 2006). Prema Pavličević-Franić (2006), pri ovladavanju drugim jezikom, pogotovo kada je riječ o okomitoj višejezičnosti, međujezično polje treba iskoristiti kako bi se učenje učinilo učinkovitim, i to prije negoli međujezično polje postane „polje izvora trajnih pogrešaka“ (str. 1).

Matras (2009) navodi da je prema tradicionalnome viđenju međujezik nepotpuna inačica ciljnoga jezika, ali da se prema suvremenome gledištu međujezik zapravo sastoji od triju sustava: učenikovih prijašnjih jezika, varijeteta ciljnoga jezika i učenikova varijeteta u razvoju.

Nadalje, iako pojam međujezika podrazumijeva da postoji početak i cilj ovladavanja inim jezikom, očigledno je da mnogi govornici nikada u potpunosti ne dosegnu cilj u smislu najviše razine uspješnosti u stranome jeziku. To se događa zbog okamenjivanja (engl. *fossilization*), kognitivnoga mehanizma koji dovodi do završnoga stanja koje ne odražava ciljni jezik (Selinker, 1972), a koji se odvija zbog gubljenja motivacije za napredovanjem u inome jeziku jednom kada govornik dosegne stupanj na kojemu može učinkovito komunicirati za svoje potrebe. Schachter (1988) naglašava da su upravo prijenos i okamenjivanje obilježja koja ovladavanje inim jezikom čine drukčijim od usvajanja prvoga jezika. Okamenjivanje je termin koji pokriva više čimbenika koji rezultiraju prestankom učenja (Odlin, 2003), a da prijenos pridonosi okamenjivanju pokazuje primjer česte prisutnosti tzv. stranoga naglaska u neizvornih govornika. Ipak, uvjeti u kojima se javlja okamenjivanje, kao ni interakcija prijenosa i okamenjivanja, i dalje nisu u potpunosti rasvijetljeni (*ibidem*). Kao moguće uzroke okamenjivanja Long (2003) navodi primanje pozitivne povratne informacije bez obzira na pogreške, izostanak povratne informacije, neosjetljivost na negativnu povratnu informaciju, rutinsko usvajanje netočnih oblika i pravila te nesklonost riskiranju ponovnoga uspostavljanja struktura (engl. *re-structuring*), zbog čega u konačnici okamenjivanje opisuje kao stabilizaciju.

Ellis i Barkhuizen (2005, str. 54) donose osam središnjih premisa teorije međujezika: 1) učenikov se međujezik prvenstveno sastoji od implicitnoga jezičnoga znanja (a ne svjesnosti o pravilima međujezika); 2) učenikovo je međujezično znanje sustav kao što je to i gramatika izvornoga govornika; 3) učenikov je međujezik propustljiv (engl. *permeable*), što znači da je zbog svoje nepotpunosti i nestabilnosti otvoren novim oblicima koje prima izvana ili pak stvara iznutra (npr. preuopćavanjem); 4) učenikov je međujezik prijelazan, odnosno učenik svoju međujezičnu gramatiku nanovo oblikuje tijekom vremena; 5) učenikov je jezik promjenjiv (varijabilan) – promjene mogu biti slobodne, ali najčešće su sustavne; 6) učenikov je međujezik rezultat općih strategija učenja; 7) učenik svoj međujezik može nadopuniti komunikacijskim strategijama kako bi premostio jaz odnosno poteškoće u pristupu inojezičnome znanju; 8) učenikov se međujezik može okameniti. Ellis i Barkhuizen (2005) napominju da nisu sve premise općeprihvaćene, odnosno neki istraživači određene premise dovode u pitanje.

Odlin (2003) smatra da je zanimanje za međujezične utjecaje snažno, pa i u područjima u kojima prijenos nije glavni cilj istraživanja, kao na primjer u istraživanjima jezičnih kontakata, pisanja na inome jeziku, jezičnih univerzalija i tipologije i sl. No, upravo zbog obilja istraživanja, odnosno raznih rezultata, ne postoji sveobuhvatna teorija međujezičnih utjecaja. Autor smatra da većina onoga što se zove međujezičnim utjecajem ovisi o procjeni učenika

inoga jezika da između toga i materinskoga jezika postoje sličnosti. U slučaju kada je procjena točna, dolazi do pozitivnoga prijenosa. No, bez obzira na točnost, ta je procjena uvijek subjektivna, a povezana je s čimbenicima poput dobi, motivacije, pismenosti i društvenoga staleža (Odlin, 1989). Konačno, međujezični se utjecaji pojavljuju u različitim oblicima i teško je predvidjeti što će u materinskome jeziku olakšati ili otežati ovladavanje inim, najviše zbog toga što neće svi pojedinci na isti način prepoznati sličnosti ili razlike u dvama jezicima (Odlin, 2003).

Tijekom 1990-ih, ponajprije kroz istraživanja dvojezičnosti, dolazi do shvaćanja da višejezičnost ne znači poznavanje dvaju ili više jezika zasebno, već da svi govornikovi jezici čine jedinstven jezični sustav (v. npr. Grosjean, 1989). Cook (1991, 1992) to naziva višestrukom jezičnom sposobnošću (engl. *multicompetence*). Smatra da postoje tri logičke mogućnosti: 1) potpuna nezavisnost dvaju jezika, 2) povezanost dvaju jezika u manjoj ili većoj mjeri te 3) potpuna integracija jezika u jednome sustavu. Cook (2002) isključuje potpunu nezavisnost i potpunu integraciju, ali dopušta, primjerice, da je u nekim slučajevima vokabular povezan, a gramatika nezavisna, odnosno da je na različitim jezičnim razinama ta povezanost veća ili manja, ili pak nikakva. Povezanost se mijenja ovisno o razvojnome stupnju govornika, a na nju može utjecati i sličnost dvaju jezika. Pored toga, Cook (2002) napominje da neće svi govornici jednako povezati dva jezika, već da to ovisi o umu pojedinca. Prepoznavanje višestruke jezične sposobnosti potaknulo je i istraživanja utjecaja stranih jezika na materinski (v. npr. Cook, 2003), koji se dotad smatrao izrazito stabilnim i otpornim na promjene.

Na kraju ovoga poglavlja vrijedi navesti Jamesovo (1998) sažeto pozicioniranje kontrastivne analize, analize pogrešaka i OVIJ-a s obzirom na pitanje kojim se bave. Naime, kako autor navodi, kontrastivna se analiza bavi usporedbom materinskoga i ciljnoga jezika, analiza pogrešaka usporedbom međujezika i ciljnoga jezika, a OVIJ se zapravo bavi međujezikom kao pojavom samom za sebe, kao da su govornici toga jezika „tek otkriveno izgubljeno pleme u Amazoni“ (str. 63, preveo J. P.). James (1998) smatra da se analiza pogrešaka bavi međujezikom kao „zamjenskim“ jezikom na putu do ciljnoga te predlaže naziv „analiza prijenosa“ za usporedbu međujezika s materinskim jezikom. K tome, analizu prijenosa autor smatra proceduralnim dijelom analize pogrešaka, a ne zasebnom paradigmatom, te uz nju veže istraživanja koja se bave jezičnim prijenosom i međujezičnim utjecajem.

## 1.2. Jezični prijenos

### 1.2.1. Razvoj istraživanja prijenosa

Na početku ovoga potpoglavlja prikazat ćemo razvoj istraživanja prijenosa kroz četiri glavne faze na temelju pregleda Jarvisa i Pavlenko (2008). U prvoj je fazi pojava prepoznata kao objašnjenje (lat. *explanans*) važnije pojave (lat. *explanandum*). Istraživači nastoje prepoznati slučajeve prijenosa, odrediti njegovu širinu te kvantificirati učinke prijenosa. Prva faza odvijala se od druge polovice 1880-ih do 1970-ih, ali se i danas ogleda u nekim suvremenim istraživanjima. U drugoj fazi prijenos postaje dovoljno važan da se njega samoga objašnjava. Jezikoslovci nastoje verificirati učinke prijenosa, prepoznati uzroke prijenosa, prepoznati njegova ograničenja te istražiti selektivnost prijenosa i usmjerenost učinaka prijenosa. Druga faza započinje 1960-ih i još uvijek traje, s tim da je 1990-ih ujedno započela i treća faza. U trećoj fazi pojava privlači dovoljno zanimanja da istraživači nastoje osmisliti i testirati teorijske modele i hipoteze za objašnjavanje onoga što čini pojavu i utječe na nju. U četvrtoj, posljednjoj fazi dolazi do složenoga razumijevanja pojave u smislu prepoznavanja neurofizioloških struktura i procesa prijenosa. Istraživači pronalaze lokacije u mozgu odgovorne za ovladavanje, upamćivanje i procesiranje jezika, pronalaze izravne dokaze za međujezične neurološke veze u dugoročnome pamćenju te izravne dokaze o tome kako se jezici aktiviraju u mozgu i kako se znanje jednoga jezika može aktivirati i djelovati na drugi jezik. Temelje četvrtoj fazi postavila su neurolingvistička istraživanja. Jarvis i Pavlenko (2008) zaključuju da se faze istraživanja prijenosa preklapaju i da određena faza nikada u cijelosti ne završava budući da je ono čime se bavi i dalje relevantno u sljedećim fazama, makar s drugoga stajališta. Autori smatraju da se trenutno nalazimo na prijelazu između druge i treće faze te da smo stekli veoma mnogo znanja o promatranoj pojavi, ali smo i dalje daleko od potpunoga objašnjenja.

Jezični prijenos, razumljivo, nije uvijek imao znanstveno uporište. No, čak i kada je bio prepoznat u jezikoslovlju, bilo je istraživača koji su ga odbacivali kao nevažnu pojavu, kao puko oslanjanje na materinski u trenutcima kada dovoljno ne poznajemo strani jezik (v. npr. Newmark 1966; Krashen 1983). Takvo se stajalište naziva hipotezom neznanja (engl. *ignorance hypothesis*). Jarvis i Pavlenko (2008) slažu se da prijenos može biti rezultat toga da govornik ne primijeni pravilo koje inače zna pa posegne za prvim jezikom i to smatraju komunikacijskom strategijom. Ipak, jezični se prijenos, tvrde autori, ne javlja samo kao komunikacijska strategija, nego i kao strategija učenja, zbog čega ostvaraj ima obilježja obaju

jezika. Naime, govornik upotrebljava znanja o svome prvom jeziku kako bi postavljao pretpostavke o funkcioniranju drugoga jezika. Iz toga se razloga međujezični utjecaj ne može smatrati pukim oslanjanjem na materinski jezik u slučaju nedovoljnoga znanja stranoga jezika.

Vrijedi napomenuti da su istraživanja jezičnoga prijenosa, za razliku od istraživanja nekih drugih fenomena u ovladavanju inim jezikom, uglavnom bila vođena istraživačkim pitanjima koja nisu bila vezana uz određenu teoriju (Jarvis i Pavlenko, 2008). Razlog tomu je kompliciranost i duga povijest međudisciplinarnoga zanimanja za prijenos, a ne nedostatak zanimanja za teorijska uporišta (*ibidem*).

Dosadašnja istraživanja jezičnoga prijenosa Jarvis i Pavlenko (2008) nastoje usustaviti unutar deset domena, odnosno prema području znanja ili uporabe jezika, usmjerenosti (engl. *directionality*), kognitivnoj razini, vrsti znanja, namjernosti (engl. *intentionality*), modusu (engl. *mode*), kanalu (engl. *channel*), obliku, realizaciji (engl. *manifestation*) i ishodu (engl. *outcome*). Područje znanja ili uporabe jezika obuhvaća fonološku, pravopisnu, leksičku, semantičku, morfološku, sintaktičku, diskursnu, pragmatičku i sociolingvističku razinu. Usmjerenost se odnosi na prijenos unaprijed, unazad, bočni prijenos te dvosmjerni ili višesmjerni prijenos. Preostalih je osam domena postavljeno dihotomno, pa tako govorimo o jezičnoj ili konceptualnoj kognitivnoj razini, implicitnoj ili eksplicitnoj vrsti znanja, namjernome ili nenamjernome prijenosu, produkciji ili recepciji, zvukovnome ili vizualnome kanalu, verbalnome ili neverbalnome obliku, očitome (engl. *overt*) ili prikrivenome (engl. *covert*) prijenosu te pozitivnome ili negativnome ishodu. Autori smatraju da se određeni slučaj prijenosa može opisati kroz svih deset dimenzija istovremeno, ali da u većini slučajeva za tim neće biti potrebe. Navedena nam je podjela korisna jer ilustrira kompleksnost pojave i različite aspekte s kojih se može proučavati (i proučava).

Pregled najvažnijih saznanja do kojih su došli istraživači jezičnoga prijenosa do 1990-ih godina nalazimo kod Jarvisa i Pavlenko (2008). Kao što smo spomenuli, istraživanja (npr. Ringbom, 1978) su pokazala da rezultat međujezičnih utjecaja nisu samo pogreške, nego da prijenos može biti i pozitivan u smislu da olakšava učenje stranoga jezika. Nadalje, može doći i do nedovoljnoga ili prekomjernoga korištenja određene strukture uslijed utjecaja materinskoga jezika, a to pak nisu pogreške kao takve. Međujezični se utjecaji odražavaju na konačnu ovladanost inim jezikom, ali i na ovladavanje. Drugim riječima, materinski jezik može utjecati na to što ćemo i kada usvojiti na putu do ovladanosti ciljnim jezikom. Potom, pokazalo se da razlike između prvoga i drugoga jezika nužno ne otežavaju učenje potonjega. Dapače, razlike koje se mogu lako uočiti mogu pomoći pri učenju stranoga jezika (v. npr. Kleinmann,

1977). Osim toga, čini se da su sličnosti u dvama jezicima zapravo te koje najčešće uzrokuju pogreške u stranome jeziku (v. [Potpoglavlje 1.2.3.](#)).

Popriličan se broj istraživanja prijenosa temeljem analize pogrešaka u početku bavio pitanjem udjela međujezičnih ili pak unutarjezičnih pogrešaka u ukupnome broju pogrešaka, a tu se suprotstavljalo biheviorističko gledište (prema kojemu prijenos igra veliku ulogu) i mentalističko gledište (prema kojemu pogreške mahom sliče onima iz usvajanja prvoga jezika). Kasnije je pitanje prijenosa nadišlo navedenu dihotomiju i promatralo se kao zaseban umni proces.

S obzirom na to da su rana istraživanja temeljena na analizi pogrešaka imala različite metodološke pristupe, nije lako sintetizirati njihove zaključke. Ipak, Ellis (1994) kao ključna saznanja navodi sljedeće: a) daleko je veći broj unutarjezičnih negoli međujezičnih pogrešaka (uz napomenu da se udio pogrešaka znatno razlikuje od istraživanja do istraživanja); b) prema nekim istraživanjima (npr. Taylor, 1975), prijenosne se pogreške češće javljaju kod učenika na osnovnoj razini negoli kod učenika na srednjoj ili višoj razini, koji pak proizvode više unutarjezičnih pogrešaka; no, s druge strane, druga istraživanja dovode u pitanje češće javljanje prijenosnih pogrešaka kod početnika (npr. Kellerman, 1983); c) udio prijenosnih i unutarjezičnih pogrešaka ovisi o instrumentu odnosno zadatku korištenome u ispitivanju (LoCoco, 1976); d) prijenosne se pogreške češće javljaju na fonološkoj i leksičkoj razini negoli na gramatičkoj; e) prijenosne su pogreške češće kod odraslih govornika negoli kod djece (npr. White, 1977); f) pogreške mogu imati više od jednoga izvora.

Ellis (1994) napominje da je rano poimanje prijenosa, sagledavano s biheviorističkoga aspekta, bilo pojednostavljeno te da je zapravo riječ o složenoj pojavi koja se bolje može objasniti s kognitivnoga aspekta. Nadalje, događalo se da istu pogrešku jedan istraživač klasificira kao prijenosnu, a drugi kao unutarjezičnu (npr. izostavljanje članova kod Duškove te Dulay i Burt).

Zanimljivo je i saznanje da se međujezični utjecaji, pa tako ni mogućnost jezičnoga prijenosa, ne smanjuju proporcionalno s povećanjem uspješnosti u inome jeziku. Naprotiv, mogu se povećati budući da s više znanja o stranome jeziku dolazi do više mogućnosti za uspoređivanje dvaju jezika, pa time i do više prilika za međujezične utjecaje (v. npr. Wode, 1977). Treba napomenuti da do jezičnoga prijenosa ne dolazi samo iz J1 u J2 (prijenos unaprijed, engl. *forward transfer*), nego i iz J2 u J3 (bočni prijenos, engl. *lateral transfer*) te iz J2 u J1 (prijenos unatrag, engl. *reverse transfer*), čemu se u zadnje vrijeme posvećuje više pozornosti. Na kraju, treba spomenuti da međujezični utjecaji djeluju zajedno s drugim

čimbenicima i zajedno određuju vjerojatnost prijenosa određene strukture u određenome kontekstu (v. [Potpoglavlje 1.2.3.](#)).

### **1.2.2. Prijenos na različitim jezičnim razinama**

Tijekom 1970-ih i 1980-ih neki su istraživači (v. npr. Dulay i Burt, 1974a; Zobl, 1986) bili skloni zaključiti da određene jezične razine nisu podložne međujezičnim utjecajima, poput sintakse i morfologije. Ipak, danas znamo da se međujezični utjecaj ogleda na svim jezičnim razinama, ali naravno ne u jednakoj mjeri i ne jednako jasno. Jarvis i Pavlenko (2008) daju pregled dosadašnjih saznanja o jezičnome prijenosu unutar područja znanja i uporabe jezika, odnosno na fonološkoj, pravopisnoj, leksičkoj, semantičkoj, morfološkoj, sintaktičkoj, diskursnoj, pragmatičkoj i sociolingvističkoj razini. Osvrnut ćemo se na one razine, i samo na ona područja unutar razina, kojima se bavimo u ovome radu.

Na pravopisnoj razini govorimo o ortografskome prijenosu (engl. *orthographic transfer*) koji se zapravo odnosi na prijenos sustava pisanja, a povezan je dakako s uporabom jezika budući da izgovor (fonologija) ima utjecaja na pravopis i da pravopis ima utjecaja na izgovor. Najznačajnijim saznanjem vezanim uz pravopisne pogreške Jarvis i Pavlenko (2008) smatraju to što govornici različitih materinskih jezika čine različite pravopisne pogreške u istome stranom jeziku, pa pogreške jasno odražavaju fonološki sustav govornikova prvog jezika. Prijenos, dakako, može djelovati i pozitivno, kao što je slučaj s nizozemskim učenicima engleskoga jezika koji najmanje problema imaju, razumljivo, s odnosima fonem-grafem koji su jednaki u obama jezicima (v. npr. Van Berkel, 2004).

Leksički prijenos (engl. *lexical transfer*) jest „utjecaj znanja o riječi u jednome jeziku na znanje ili uporabu riječi u drugome jeziku“ (Jarvis i Pavlenko, 2008, str. 72, preveo J. P.). Prema Ringbomu (1987, str. 37), znanje o riječi uključuje šest dimenzija: a) pristup riječi u mentalnome leksikonu, b) morfonologiju (poznavanje izgovora i pisanja riječi), c) sintaksu (poznavanje gramatičke kategorije riječi i sintaktičkih ograničenja), d) semantiku (poznavanje značenja riječi), e) kolokacije (poznavanje kombinacija u kojima se riječ obično pojavljuje) i f) asocijacije (poznavanje povezanosti riječi s ostalim riječima i pojmovima). Jarvis i Pavlenko (2008) tomu dodaju konceptualno značenje koje se razlikuje od semantičkoga i asocijativnoga jer uključuje izvanjezične mentalne predodžbe koje se razvijaju tijekom društvene uporabe jezika (engl. *language socialization*) i koje govornika određenoga jezika čine sklonijim



određenim konceptima. Važno je napomenuti da poznavanje riječi ne uključuje nužno potpuno znanje u svakoj od dimenzija, već je moguće, primjerice, imati djelomično znanje u nekim dimenzijama. Ključno pitanje za OVII jest utječe li znanje o riječi u jednome jeziku na učenje, procesiranje i uporabu riječi u drugome jeziku.

Jarvis i Pavlenko (2008) navode kako se istraživanja najčešće bave morfonološkim ili leksičkim pogreškama. Prve se nazivaju formalnim prijenosom i uključuju uporabu lažnih prijatelja, nenamjerno posuđivanje riječi iz pogrešnog jezika (tj. promjenu koda) te stvaranje nove riječi stapanjem dviju ili više riječi iz različitih jezika. S druge strane, semantički se prijenos ogleda u uporabi riječi iz ciljnog jezika u značenju koje pokazuje utjecaj semantičkoga polja iz materinskoga jezika te u jezičnome posuđivanju (tj. kalkiranju), pri kojemu se u ciljnome jeziku oblikuje višечlani naziv (kalk) po uzoru na materinski jezik. Semantičko znanje odnosi se na mapiranje između riječi i koncepata (koje koncepte i koliko koncepata riječ izražava), a Jarvis i Pavlenko (2008) razlikuju ga od konceptualnoga znanja koje se odnosi na prirodu i strukturu koncepata. Slijedom toga, semantički prijenos nije uvijek i konceptualni prijenos, dok je obično konceptualni prijenos popraćen semantičkim. Autori navode primjer (str. 75) finskoga govornika engleskoga jezika, a koji je primjenjiv i u hrvatskome kontekstu. Naime, kada finski ili hrvatski govornik kaže „He bit himself in the language“ u značenju „He bit himself in the tongue“, prijenos je semantički jer u finskome, kao i u hrvatskome, *jezik* (fin. *kieli*) može označivati i *language* i *tongue*. Ali, jasno je da u hrvatskome razlikujemo dva navedena koncepta riječi *jezik* (pokretljiv mišić u ustima nasuprot komunikacijskome sustavu) kao što to čine i engleski govornici, pa je riječ o semantičkome, ali ne i o konceptualnome prijenosu. Dakako, ispreplitati se mogu i formalni i semantički prijenos, pa je u nekim slučajevima teško odrediti o kakvom je prijenosu riječ. Biskup (1992) je, pak, u svome istraživanju njemačkih i poljskih govornika engleskoga jezika došla do rezultata da je prva skupina sklonija formalnome, a druga semantičkome prijenosu. Autorica objašnjava da je formalni prijenos izgledniji kada su dva jezika povezani, kao što je to slučaj s njemačkim i engleskim, a semantički kada su jezici tipološki udaljeniji, kao što su poljski i engleski. Slično tomu, Ringbom (1987; 2001) na temelju svojih istraživanja zaključuje da na formalni prijenos utječu govornikove pretpostavke o sličnostima materinskoga i stranoga jezika, kao što je slučaj sa švedskim i finskim govornicima koji pretpostavljaju da je švedski jezik sličniji engleskome negoli je to slučaj s finskim, pa je formalni prijenos prvenstveno rezultat švedskoga, a ne finskoga jezika u govornika kojima su i švedski i finski prvi jezici. Nadalje, formalni prijenos proizlazi iz pretpostavljenih sličnosti koje je govornik (točno ili netočno) uočio, a semantički

se prijenos događa bez obzira na uočene sličnosti ili čak usprkos njima. Jarvis i Pavlenko (2008, str. 78, preveo J. P., kurziv u izvorniku) zaključuju da su govornici „skloni pretpostaviti da su bilo koja dva jezika *formalno različita* dok ili osim ako ne uoče dokaze koji kazuju suprotno, ali su skloni pretpostaviti da su bilo koja dva jezika *semantički slična* dok ili osim ako ne postanu svjesni razlika“.

Međujezični utjecaj na razini morfologije i sintakse nije bio prepoznat, ili priznat, kad i na razini fonologije i leksika. Smatralo se, naime, da morfološki i sintaktički prijenos nije moguć, odnosno da su te razine otporne na utjecaj materinskoga jezika (Jarvis i Pavlenko, 2008). Kada je riječ o morfologiji, istraživanja od 1980-ih nadalje (v. npr. Duškova, 1984) pokazala su da se prijenos događa i na razini vezanih fleksijskih morfema (engl. *bound inflectional morphemes*) pa nije pitanje je li takav prijenos moguć, već u kakvim je uvjetima moguć. Istraživanja koja su uslijedila pokazala su i da se prijenos odvija na razini nevezanih morfema kao što su prijedlozi (v. npr. Jarvis i Odlin, 2000) i članovi (v. npr. Jarvis, 2002). Kada je riječ o utjecaju materinskoga jezika na uporabu glagolskih vremena odnosno aspekata, Bardovi-Harlig (2000) na temelju pregleda istraživanja zaključuje da je on relativno malen, ali da je moguć (v. npr. Collins, 2002). Dakle, iako ne toliko šarolik kao leksički prijenos, prijenos na morfolškoj razini može biti prisutan, pogotovo kod jezika koji su leksički i morfološki povezani. K tomu, utjecaj materinskoga jezika na toj razini može biti očit, ali i suptilan, poput utjecaja na govornikov odabir određene strukture u danome kontekstu.

Većina istraživanja sintaktičkoga prijenosa na razini razumijevanja odvijala se unutar natjecateljskoga modela (engl. *competition model*; MacWhinney, 1997, 2008; vidi [Poglavlje 1.2.4.](#)). Pretpostavka je toga modela da govornici slijede signale (engl. *cues*) poput redosljeda sintaktičkih jedinica ili flektivnih nastavaka kako bi protumačili funkcije rečeničnih elemenata. Mnoga su se takva istraživanja bavila prepoznavanjem subjekta, a u tome se slučaju govornici engleskoga jezika najviše oslanjaju na redosljed sintaktičkih jedinica jer je glavni signal subjekta predglagolski položaj (engl. *preverbal position*, MacWhinney, 2008). Kod hrvatskih je govornika to slaganje subjekta i predikata (Patekar, 2013), kao što je, primjerice, slučaj i u talijanskome jeziku. Dakle, učenik se oslanja na svoj materinski jezik i prvo traži signale dominantne u tome jeziku, a ako u tome ne uspije, nastoji pronaći nove signale (Gass i Selinker, 2008). Utjecaj materinskoga jezika nije jednako izražen kod svih učenika. Naime, oni koji bolje vladaju stranim jezikom ne oslanjaju se toliko na signale iz materinskoga, već iz stranoga jezika (Jarvis i Pavlenko, 2008). Sintaktički je prijenos zabilježen i na razini produkcije, a najočitiji je primjer smještanje priložne oznake (engl. *adverbial*) kod neizvornih govornika engleskoga

jezika. Na primjer, Alonso (2002) je na temelju istraživanja adolescenata i odraslih govornika utvrdila da je prijenos čest uzrok neuobičajenoga ili pogrešnoga smještanja priložnih oznaka. Sintaktički se prijenos ogleda i u slučajevima skrivenoga subjekta (engl. *null subject*). Primjerice, u hrvatskome jeziku činitelja odnosno subjekta nije nužno istaknuti imenicom ili zamjenicom jer predikat u kontekstu često jasno kazuje o komu ili čemu je riječ: „Djed je u blagovaonici. Čita novine.“ U drugoj je rečenici subjekt skriven, odnosno nije iskazan imenicom ili zamjenicom, ali je jasno tko čita novine. U engleskome jeziku takva konstrukcija nije moguća: „Grandfather is in the dining room. He is reading the newspaper.“ Iz toga se razloga jezici poput hrvatskoga nazivaju i *pro-drop* jezicima, a jezici poput engleskoga *non-pro-drop* jezicima. Slično je i sa skrivenim objektom (engl. *null object*). Do problema, jasno, dolazi kada učenici engleskoga jezika u materinskome imaju mogućnost skrivenoga subjekta ili objekta, kao što je slučaj u hrvatskome. Jarvis i Pavlenko (2008) na temelju postojećih istraživanja (v. npr. Phinney, 1987; Vainikka i Young-Scholten, 1994; Yuan, 1997) zaključuju da kod pogrešaka skrivenoga subjekta i objekta prijenos nije jedini čimbenik, odnosno da one ne nastaju isključivo zbog utjecaja materinskoga jezika.

Konačno, sintaktički se prijenos ne očituje nužno samo u pogreškama, već i u pretjeranoj uporabi ili izbjegavanju određenih struktura, poput odnosnih rečenica (v. npr. Schachter, 1974).

Dakle, jezični se prijenos javlja na svim jezičnim razinama, odnosno na fonološkoj, pravopisnoj, leksičkoj, semantičkoj, morfološkoj, sintaktičkoj, diskursnoj, pragmatičkoj i sociolingvističkoj razini, a u ovome smo se dijelu osvrnuli na one razine koje su relevantne za naše istraživanje pisanoga ostvaraja.

### **1.2.3. Uvjeti i čimbenici prijenosa**

Za početak, valja reći da prebacivanje fokusa sa samoga prijenosa na vjerojatnost prenosivosti (engl. *transferability*) Jarvis i Pavlenko (2008) smatraju jednom od najvažnijih promjena u povijesti istraživanja prijenosa. Pored prenosivosti, 1980-ih govori se i o psihotipologiji (engl. *psychotypology*, Kellerman, 1983) kao jednome od tih dvaju općenitih uvjeta prijenosa. Psihotipologija jest subjektivan doživljaj sličnosti i razlika između jezika (Maček i Špiranec, 2010). Sa psihotipologijskoga stajališta, prijenos je vjerojatniji kada govornik stranoga jezika svoj materinski i strani jezik smatra sličnima. Uvjet je prenosivosti, pak, da strukture koje

govornik smatra jezično specifičnima vjerojatno neće biti prenesene iz materinskoga jezika u strani.

Povezano s time jest i Andersenovo (1983) „načelo prijenosa nekamo“ (engl. *Transfer to Somewhere Principle*) koje se odnosi na poticajne uvjete prepoznavanja sličnosti između dvaju jezika, poput učestalosti, značenjske transparentnosti i podudaranja (engl. *congruence*). Prema tome se načelu „gramatički oblik ili struktura dosljedno i u značajnoj mjeri pojavljuje u međujeziku kao rezultat prijenosa *ako i samo ako* u J2 unosu već postoji mogućnost (pogrešnoga) uopćavanja“ (str. 178, preveo J. P., kurziv u izvorniku). Nedostatak toga načela jest što se prvenstveno odnosi na sintaksu te što govori o mogućnostima koje se ne mogu ispitati jer su stvar percepcije pojedinca. No, Gass i Selinker (2008) smatraju da navedeno načelo doprinosi raspravi koja učenika i njegovu percepciju stavlja u žarište, za razliku od bavljenja isključivo jezikom. Andersenovo načelo Kellerman (1995) nadopunjuje „načelom prijenosa nikamo“ (engl. *Transfer to Nowhere Principle*) za slučajeve pojave međujezičnoga utjecaja i kad nema temelja za međujezično prepoznavanje (engl. *interlingual identification*).

Gass i Selinker (2008) ističu Kellermanovu (1979) ideju o važnosti učenikove percepcije udaljenosti dvaju jezika kao jednu od najzanimljivijih u području međujezičnih utjecaja. Prema Kellermanu (*ibidem*), učenik je taj koji odlučuje što iz materinskoga jezika može prenijeti u strani, što rasprave o sličnostima i razlikama između jezika stavlja u drugi plan. Pitanje na koje je Kellerman htio odgovoriti jest na temelju čega učenik donosi takve odluke. Kao što smo spomenuli, njegov je odgovor da se to događa na temelju toga jesu li jezične informacije jezično neutralne ili jezično specifične, a riječ je o kontinuumu gdje navedene točke predstavljaju krajnosti.

Jezično neutralne informacije (određena značenja, oblici, strukture, pravila, itd.) jesu one za koje učenik vjeruje da su zajedničke svim jezicima. Na drugome se kraju nalaze jezično specifične informacije koje učenik smatra jedinstvenima za svoj materinski jezik. To mogu biti sintaktičke strukture, fonološka obilježja, idiomi, kolokacije, itd. Gass i Selinker (2008) pojašnjavaju da navedene kategorije nisu apsolutne. Primjerice, neki se idiomi mogu smatrati jezično neutralnima, a neki jezično specifičnima, ovisno, između ostalog, i o tome koliko su transparentni. Učenikovo viđenje jezičnih jedinica kao jezično neutralnih ili specifičnih jest učenikova psihotipologija.

Povezano s jezično neutralnim i specifičnim informacijama jest i pitanje osnovnoga značenja jezične jedinice (engl. *coreness, core meaning*). Osnovno je značenje ono koje jedinica najčešće prenosi, koje je doslovno, koje je konkretno (a ne apstraktno) i koje se u

rječniku nalazi na prvome mjestu ili prvo pada napamet (*ibidem*). Kod jezično neutralnih informacija osnovno će značenje vjerojatno biti jednako u različitim jezicima. Sve to, dakako, vrijedi za one jedinice koje imaju više značenja. Također, valja zapamtiti da je učenik taj koji procjenjuje što je za njega osnovno značenje.

Promatramo li jezični prijenos u navedenome Kellermanovu okviru, na njega utječu tri čimbenika: a) učenikova psihotipologija, b) percepcija udaljenosti dvaju jezika i c) stvarno znanje ciljnoga jezika (*ibidem*). Iz toga razloga predviđanje jezičnoga prijenosa može biti samo probabilističko.

Ipak, postoje i drugi čimbenici koji utječu na prijenos i prenosivost. Primjerice, prema Ringbomu (1987, str. 63 i 64), međujezične utjecaje određuje više međusobno povezanih varijabli koje čine kompleksnu mrežu čimbenika pri ovladavanju inim jezikom, a sedam najvažnijih jesu: 1) stupanj učenja, 2) individualne značajke, 3) individualni stilovi učenja, 4) poznavanje drugih jezika, 5) dob i način učenja, 6) vrsta iskaza (engl. *utterance*) te 7) razina jezične analize. Što se prvog čimbenika tiče, Ringbom (1987) smatra da je uloga materinskoga jezika najvažnija na početnim stupnjevima učenja stranoga jezika kada se učenik nema na što drugo osloniti nego na svoj prvi jezik. Prijenos je i pod utjecajem individualnih značajki u smislu da će se učenici razlikovati, primjerice, u tome koliko uspješno tumače međujezične signale. Sljedeći čimbenik, individualni stilovi učenja, u ovome se kontekstu odnosi na učenikovu sklonost jeziku te na njegove načine učenja jezika. Poznavanje drugih jezika četvrti je čimbenik, a znači da će u učenikovu međujeziku možda biti prisutni i drugi jezici pored materinskoga i onoga kojim trenutno ovladava. Što se učenikove dobi i načina učenja tiče, smatra se da se odrasli govornici više oslanjaju na prvi jezik nego djeca te da postoji više dokaza prijenosa u kontekstu učenja stranoga jezika negoli drugoga. Povezuje to s Ellisovim (1985) pregledom sedam istraživanja u kojima postotak pogrešaka pod utjecajem materinskoga jezika varira od 3% do 51%. Naime, prijenos je u uzajamnome djelovanju s drugim varijablama pa ne treba očekivati jedinstven postotak, pogotovo kada se istraživanja razlikuju po dobi ispitanika ili kontekstu učenja jezika. Kada je riječ o vrsti iskaza, Ringbom (1987) vjeruje da se međujezični utjecaj više očituje kod traženih iskaza (engl. *elicited utterances*) negoli u spontanome izražavanju. Konačno, količina prijenosa (engl. *transfer load*) i vrsta međujezičnoga utjecaja ovisi o jezičnoj razini koja se analizira. Autor zaključuje da je navedene varijable nemoguće u potpunosti kontrolirati.

Ringbom (1987) smatra da međujezični utjecaj u izražavanju (engl. *production*) može biti očit ili prikriven, a temelji se na tome je li učenik uočio sličnost ili nije. Ukoliko je uočena

sličnost obrasca, dolazi do prijenosa, a ako je uočena sličnost oblika leksičke jedinice, dolazi do posuđivanja. Između prijenosa i posuđivanja postoje prijelazni oblici, poput sraslica (engl. *blends*) i releksifikacija (engl. *relexifications*). Prikriveni međujezični utjecaj znači da se „procedure iz prvoga jezika upotrebljavaju kako bi se popunile praznine u znanju inoga jezika“ (Ringbom, 1987, str. 51, preveo J. P.). Pri izražavanju na stranome jeziku u početnim godinama učenja, učenik pretpostavlja da je ono što je suvišno u njegovu materinskome jeziku, primjerice kakvo morfološko obilježje ili leksička jedinica, suvišno, odnosno nepotrebno, i u stranome. Ringbom prikrivene međujezične utjecaje povezuje s problemom izbjegavanja. U kontekstu navedenoga treba reći da očiti međujezični utjecaj može biti pozitivan i negativan, dok je prikriveni utjecaj uvijek negativan jer učenik nije prepoznao i iskoristio sličnosti između dvaju jezika.

Čimbenike koji utječu na prijenos Jarvis i Pavlenko (2008, str. 175) nastoje usustaviti u pet kategorija: a) lingvistički i psiholingvistički čimbenici, b) kognitivni, razvojni te čimbenici pozornosti (engl. *attentional*), c) čimbenici vezani uz kumulativno jezično iskustvo i znanje, d) čimbenici vezani uz okruženje učenja (engl. *learning environment*), te e) čimbenici vezani uz uporabu jezika. Detaljnije ćemo se osvrnuti na prvu kategoriju čimbenika.

Podudaranje između materinskoga i stranoga jezika istraživalo se kao relevantan čimbenik od 1970-ih naovamo te se različito nazivalo: udaljenost (engl. *language distance*), tipološka sličnost (engl. *typological proximity*), psihotipologija i međujezična sličnost (engl. *crosslinguistic similarity*). Zaključak prijašnjih, ali i novijih istraživanja (v. npr. Wode, 1978; Kellerman, 1977, 1995; Ringbom, 2001) jest da se prijenos najčešće događa u „većini područja uporabe jezika kada govornik stranoga jezika materinski i ciljni jezik doživljava veoma sličnima“ (Jarvis i Pavlenko, 2008, str. 176, preveo J. P.). Utjecaj međujezične sličnosti odražava se na razumijevanje, učenje i uporabu stranoga jezika. Sličnosti između dvaju jezika olakšavaju razumijevanje i učenje (Ard i Homburg, 1992), ali pri uporabi jezika češće dolazi do prijenosa negoli je to slučaj kod dvaju jezika koji su veoma različiti (Ringbom, 1987). Dakle, učenici drugoga jezika koji je sličan njihovom prvome često više razumiju taj drugi jezik nego što se na njemu mogu izraziti (Ringbom, 2007).

Sličnost između dvaju jezika može biti objektivna ili subjektivna. Objektivna sličnost jest stvarni stupanj podudaranja između jezika, a subjektivna je sličnost stupanj podudaranja koji govornik stranoga jezika percipira ili za koji vjeruje da postoji između dvaju jezika. Subjektivne sličnosti često ne odgovaraju objektivnima iz nekoliko razloga. Govornik, naime, može ne prepoznati stvarne sličnosti, može ih krivo protumačiti ili pak može „prepoznati“ sličnosti koje

to zapravo nisu. Upravo su subjektivne sličnosti bolji prediktor prijenosa nego objektivne (Kellerman, 1978). K tomu, Ringbom (2007) tvrdi da su objektivne sličnosti simetrične, a subjektivne asimetrične, odnosno da više teže jednomu smjeru (jeziku) nego drugomu, a to je i slučaj s prijenosom. Isto tako, subjektivne se sličnosti, kao i prijenos, s vremenom i razinom umijeća mijenjaju (Ellis, 1994), a to nije slučaj s objektivnim sličnostima. Jarvis i Pavlenko (2008) naglašavaju da prijenos može proizaći iz objektivnih razlika i objektivnih sličnosti, ali da ni objektivne razlike ni sličnosti nisu uzrok prijenosa, kao što to nisu ni subjektivne razlike. Naprotiv, subjektivne su sličnosti te koje najčešće dovode do međujezičnoga utjecaja. Razlog tomu je što učenici prvo traže sličnosti između onoga što znaju i što uče. Zanimljivo je saznanje iz psihologije da ljudi zapravo prvo opažaju sličnosti, a potom razlike (Ringbom, 1987). S druge strane, subjektivne razlike vode k tomu da učenici nastoje izbjeći prijenos iako možda ne razumiju te razlike u potpunosti ili točno (*ibidem*). No, ne treba zaboraviti da subjektivne razlike mogu dovesti do izbjegavanja struktura za koje govornik procijeni da su teške u usporedbi sa strukturama u materinskome jeziku (Schachter, 1974).

Ringbom (1987) tvrdi da sličnosti učenika mogu navesti da pomisli da nema što naučiti i tako mu otežati ovladavanje inim jezikom. Autor naglašava važnost sličnosti naspram razlika u učenju stranoga jezika te navodi kako su do kraja 1980-ih istraživači uglavnom bili usredotočeni na analiziranje razlika. Ipak, autor prepoznaje da je istraživanje sličnosti kao varijable u učenju stranoga jezika veoma zahtjevno, primjerice i zato što sličnost koju uočava istraživač nije nužno ista kao sličnost koju uočava ispitanik. O sličnosti kao ometajućemu čimbeniku u učenju stranoga jezika piše Henry Sweet još 1899. godine.

S druge strane, istražujući španjolske i arapske govornike engleskoga jezika, prethodno spomenuti Ard i Homburg (1992) došli su do zaključka da sličnosti između dvaju jezika učeniku olakšavaju ovladavanje stranim jezikom jer učeniku ostavljaju više vremena za učenje drugih aspekata, odnosno u slučaju njihova istraživanja, onih jedinica vokabulara koje nisu bile slične (u španjolskome i engleskome). No, isto tako, pokazalo se da su upravo različitosti te koje mogu olakšati učenje zbog učinka novoga (engl. *novelty effect*) (Kleinmann, 1977). Moguće je, naime, da učenici lakše zapažaju strukture koje su nove (tj. koje ne postoje u prvome jeziku), učestale i istaknute (engl. *salient*) u unosu, kao što je slučaj s ovladavanjem progresivnim aspektom u engleskome jeziku kod arapskih ispitanika u Kleinmannovu istraživanju (*ibidem*).

Jarvis i Pavlenko (2008) smatraju da su subjektivne sličnosti ključne za prijenos te navode da postoje percipirane sličnosti (engl. *perceived similarity*) i pretpostavljene sličnosti (engl. *assumed similarity*). Percipirana sličnost jest „svjesna ili nesvjesna procjena da je oblik,

struktura, značenje, funkcija ili obrazac na koji je govornik J2 naišao u unosu ciljnoga jezika sličan odgovarajućemu obilježju u materinskome jeziku“ (str. 179, preveo J. P.). Pretpostavljena je sličnost pak „svjesna ili nesvjesna pretpostavka da oblik, struktura, značenje, funkcija ili obrazac koji postoji u materinskome jeziku ima odgovarajuću inačicu u ciljnome jeziku, bez obzira na to je li govornik J2 na nešto slično naišao u unosu u ciljnome jeziku i bez obzira na to postoji li to doista u ciljnome jeziku“ (*ibidem*). Na umu treba imati da percipirane i pretpostavljene sličnosti nisu međusobno isključive. Primjerice, katkad pretpostavljene sličnosti prvo trebaju biti zamijećene, što je često slučaj kod srodnih jezika. Nadalje, zanimljivo je da akumulacija percipiranih sličnosti vodi k tomu da učenik pretpostavlja da postoji još sličnosti između dvaju jezika pored onih koje je već zamijetio, i to na svim razinama, bez obzira postojale one stvarno ili ne.

Općenito, do pozitivnoga prijenosa dolazi kada pretpostavljene sličnosti odgovaraju objektivnima, a do negativnoga kada pretpostavljene sličnosti ne odgovaraju objektivnim razlikama, mada je zbog isprepletenosti objektivnih sličnosti i razlika teško govoriti o prijenosu na tako dihotoman način (Jarvis i Pavlenko, 2008).

Nadalje, na prijenos utječu učestalost (engl. *frequency*, v. npr. Selinker, 1969), recentnost (engl. *recency*, v. npr. Dewaele, 1998) i zamijećena istaknutost (engl. *salience*, v. npr. Jarvis, 2002). Obilježenost (engl. *markedness*) i prototipnost (engl. *prototypicality*) također utječu na prijenos, a odnose se na stupanj obilježenosti odnosno jezične specifičnosti oblika ili strukture u odnosu na neobilježenost odnosno univerzalnost određenoga oblika ili strukture. Istraživanja su pokazala da je lakše ovladati onime što nije obilježeno ili je manje obilježeno te da se iz materinskoga jezika u pravilu neće prenijeti ono što je obilježeno (v. npr. Anderson, 1987; Zobl, 1984). No, ukoliko je određena struktura učestala i istaknuta u materinskome jeziku, moguće je da će do prijenosa doći bez obzira na njezinu obilježenost (Poulisse, 1999). Kellerman (1989) je pak pokazao da prototipnost može utjecati na učenikovo vjerovanje o prevodivosti (engl. *translatability*) značenja, ali i struktura.

Jarvis i Pavlenko (2008) navode i druge čimbenike koji mogu utjecati na prijenos, a riječ je o kognitivnoj zrelosti, razvojnim i univerzalnim procesima ovladavanja jezikom, kognitivnim sposobnostima učenja jezika i jezičnoj svjesnosti. Što se kognitivne zrelosti tiče, zna se, primjerice, da će kognitivno zreliji učenici koji su imali jednak broj nastavnih sati kao i manje zreli učenici u usporedbi s potonjima upotrebljavati složeniji vokabular i strukture (v. npr. Jarvis, 1998; Cenoz, 2002), a time će i mogući prijenos drukčije izgledati. Razvojni i univerzalni procesi ovladavanja jezikom djeluju na prijenos u smislu da su kod govornika



različitih materinskih jezika koji ovladavaju istim stranim jezikom zabilježene iste pogreške, poput ispuštanja člana ili prijedloga. Ta je univerzalna tendencija stoga opisana kao pojednostavljivanje. Slično tomu, govori se i o prečestoj uporabi (engl. *overuse*) određene strukture, odnosno o preuopćavanju. Iako su pojednostavljivanje i preuopćavanje zabilježeni kod govornika različitih materinskih jezika, njihovi prvi jezici ipak utječu na prijenos u smislu učestalosti i načina pojednostavljivanja i preuopćavanja (v. npr. Jarvis i Odlin, 2000). Kada se govori o kognitivnim sposobnostima učenja jezika, Jarvis i Pavlenko (2008) zaključuju da se može očekivati da će se osobe koje su izvrsne u „razlikovanju i stjecanju paradigmatskih i sintagmatskih oblika, struktura, obrazaca i posebnosti ciljnoga jezika manje oslanjati na znanje prijašnjih jezika tijekom učenja, razumijevanja i izražavanja na ciljnome jeziku“ (str. 194, preveo J. P.). Konačno, o odnosu jezične svjesnosti i prijenosa treba reći da iz istraživanja proizlazi da je negativan prijenos manje vjerojatan u kontekstu u kojemu govornik stranoga jezika posjeduje eksplicitno znanje i u kojemu ga se potiče da se tim znanjem koristi (Odlin, 1989). No, ono što je također zanimljivo jest da učenje stranih jezika vodi k razvoju metajezične svjesnosti, a to pak olakšava učenje sljedećega stranog jezika (Jessner, 2006). Naime, čini se da učenici razvijene metajezične svjesnosti lakše aktiviraju prethodno znanje, svjesno traže međujezične sličnosti, učinkovito upotrebljavaju strategije razumijevanja i sl. (*ibidem*).

Popis čimbenika Jarvis i Pavlenko (2008) završavaju s onima koji su izravno ili neizravno vezani uz uspješnost (engl. *proficiency*) na stranome jeziku, a to su dob, duljina, učestalost i intenzitet izloženosti jeziku, duljina boravka, opća razina uspješnosti te broj i redoslijed stečenih jezika. Jedino što je sigurno u pogledu dobi učenika kao čimbenika prijenosa jest da je na fonološkoj razini više slučajeva prijenosa zabilježeno kod starijih učenika u odnosu na mlađe (v. npr. Singleton i Ryan, 2004). Istraživanja o utjecaju duljine, učestalosti i intenzitetu izloženosti jeziku ukazuju na to da je odnos poučavanja i prijenosa takav da raste do jedne točke, a potom opada. U detalje o utjecaju duljine boravka nećemo ulaziti s obzirom na to da taj čimbenik nije relevantan za naše istraživanje. Opća razina uspješnosti u materinskome i stranome jeziku utječe na prijenos u stranome jeziku (Odlin i Jarvis, 2004). Jarvis i Pavlenko (2008) zaključuju da se negativni prijenos nelinearno smanjuje s povećanjem uspješnosti u stranome jeziku, a pozitivni prijenos povećava kako „govornici postaju svjesniji sličnosti između materinskoga i ciljnoga jezika te kako stječu jezične sposobnosti (npr. znanje o vokabularu, gramatičku kompetenciju, tečnost, kontrolu) kojima navedene sličnosti mogu iskoristiti“ (str. 203, preveo J. P.). O osobama koje znaju više stranih jezika treba reći da

prijenos često dolazi iz nekoliko jezika (Odlin i Jarvis, 2004) te da je često jak utjecaj posljednjega naučenog jezika (Jarvis, 2002).

Popisu čimbenika svakako treba dodati okruženje učenja (formalno naspram prirodnoga, v. [Poglavlje 1.6.](#)) te ostale čimbenike poput individualnih razlika, stupnja formalnosti konteksta, sugovornika i tipa zadatka koji također mogu utjecati na prijenos iz materinskoga jezika u strani.

#### **1.2.4. Prijenos u univerzalnoj gramatici i odabranim teorijskim modelima**

Istraživanja OVIJ-a unutar univerzalne gramatike (engl. *universal grammar*, skraćeno UG) mahom su se usredotočivala na pitanje učenikova pristupa UG-u. Ukoliko učenici imaju pristup univerzalnim načelima, tada će postojati sličnosti između usvajanja prvoga jezika i ovladavanja inim, a ako učenici nemaju pristup ili ako je pristup ograničen, tada će se ovladavanje inim jezikom, zbog specifičnih parametara, razlikovati od usvajanja prvoga. Odlin (2003) vjeruje da značaj prijenosa u OVIJ-u ne ovisi o pitanju pristupa UG-u te kao jedan od nedostataka istraživanja unutar univerzalne gramatike prepoznaje da se UG bavi samo dijelom mogućih jezičnih univerzalija.

Jezikoslovci koji smatraju da univerzalna gramatika ima ulogu u OVIJ-u razlikuju se u svojim promišljanjima u tome koliki je pristup koji učenici inoga jezika imaju univerzalnoj gramatici te koliko se J1 prenosi u J2 (Pienemann i sur., 2005). Primjerice, Schwartz i Sprouse (1996) predlažu model potpunoga prijenosa i pristupa (engl. *Full Transfer/Full Access model*) prema kojemu početno stanje ovladavanja inim jezikom odgovara završnome stanju ovladavanja prvim jezikom. Učenici, dakle, imaju potpun pristup univerzalnoj gramatici, ali su parametri već postavljeni za materinski jezik, što znači da je ovladavanje inim jezikom zapravo „restrukturiranje postojećega gramatičkog znanja“ (Pienemann i sur., 2005, str. 87, preveo J. P.). Nadalje, iz toga proizlazi da pri nedostatku pozitivnih dokaza (engl. *positive evidence*) u unosu dolazi do okamenjivanja jer se bez jasnih dokaza ne može restrukturirati znanje iz prvoga jezika. Model potpunoga pristupa i minimalnoga prijenosa (engl. *Full Access/Minimal Transfer model*) zastupaju Vainikka i Young-Scholten (1996) koji smatraju da se prijenos događa samo na leksičkoj razini. Platzack (1996) pak predlaže početnu hipotezu sintakse (engl. *initial hypothesis of syntax*) prema kojoj je univerzalni zadani redoslijed riječi subjekt – predikat – dopuna, kako za prvi jezik tako i za ine jezike, te da se govornici pri učenju inoga jezika vraćaju

na tu zadanu postavku bez obzira na stanje u materinskome. Pienemann i sur. (2005) smatraju kako neki modeli (npr. Felix, 1984; Clahsen, 1986) prema kojima učenici imaju ograničen ili neizravan pristup univerzalnoj gramatici bolje odražavaju stvarno stanje s obzirom na to da učenici inoga jezika ne postaju nužno izvornim govornicima toga jezika.

White (2000) modele usustavljuje u pet pristupa: potpun prijenos/djelomičan pristup, nepostojeći prijenos/djelomičan pristup, potpun prijenos/potpun pristup, djelomičan prijenos/potpun pristup te djelomičan prijenos/djelomičan pristup. Ipak, autorica napominje da takva podjela ne opisuje u potpunosti različitost pristupa unutar univerzalne gramatike.

Iz Pienemannove teorije sposobnosti jezične obrade (engl. *Processability Theory*, Pienemann i sur., 2005) za pitanje je prijenosa iz prvoga jezika bitno izdvojiti hipotezu 1) da je prijenos iz materinskoga jezika ograničen mogućnošću procesiranja dane strukture te 2) da početno stanje u inome jeziku ne odgovara nužno završnome stanju u prvome jeziku jer „nema jamstva da se dana J1 struktura može procesirati nedovoljno razvijenim J2 parserom“ (str. 85, preveo J. P.). Dakle, Pienemann i sur. (2005) smatraju da je prijenos iz materinskoga jezika ograničen mogućnostima jezičnoga procesora govornika inoga jezika bez obzira na tipološku udaljenost dvaju jezika. Odnosno, prijenos je iz prvoga jezika razvojno uvjetovan pa će se stoga javiti kada se struktura koja se prenosi bude mogla procesirati u sustavu inoga jezika. Tipološka srodnost ne jamči govornicima inoga jezik potpun pristup znanju i vještinama procesiranja iz prvoga jezika, kao što ni tipološka udaljenost ne podrazumijeva prepreku u ovladavanju inim jezikom. Svoja razmišljanja autori potkrepljuju istraživanjima drugih jezikoslovaca te time u pitanje dovode prethodno spomenuti model potpunoga prijenosa i pristupa (Schwartz i Sprouse, 1996) te hipotezu prijenosa unutar natjecateljskoga modela (engl. *Competition Model*, MacWhinney, 1997) koji predviđaju znatan prijenos iz materinskoga jezika.

Natjecateljski model funkcionalistički je pristup ovladavanju jezikom koji se temelji na pretpostavci da je jezično ponašanje ograničeno kognitivnim sposobnostima i komunikacijskim potrebama (Pienemann i sur., 2005). Učenikov je zadatak da otkriva odnose između jezičnih oblika i komunikacijskih funkcija u danome jeziku, s time da se jezični oblici za obilježavanje gramatičkih i semantičkih uloga razlikuju među jezicima. Učenik značenje nastoji protumačiti uz pomoć jezičnih oblika odnosno signala, a budući da se ti signali razlikuju među jezicima, dolazi do natjecanja među signalima. Primjerice, razlika se između hrvatskoga i engleskoga jezika u slobodi redosljeda sintaktičkih jedinica može objasniti uporabom različitih signala za identifikaciju subjekta u rečenici (Patekar, 2013). Naime, u hrvatskome se jeziku subjekt slaže s predikatom u licu, broju i rodu (Silić i Pranjković, 2005), zbog čega je subjekt lako odrediti

bez obzira na kojemu se mjestu u rečenici nalazi. S druge strane, a kao što smo već prethodno spomenuli, u engleskome je jeziku glavni signal za identifikaciju subjekta predglagolski položaj (MacWhinney, 2008). Jasno je da u takvome slučaju dolazi do natjecanja signala iz hrvatskoga kao materinskoga i engleskoga kao inoga jezika.

Unutar natjecateljskoga modela provedena su mnoga istraživanja, a njihovi su rezultati pokazali da učenici inoga jezika prenose strategije procesiranja odnosno traženja i odmjeravanja jačine signala iz prvoga jezika kada tumače rečenice na inome. Stoga, glavni je zadatak učenika stranoga jezika otkriti najpouzdanije signale za pravilno tumačenje unosa.

Pienemann i sur. (2005) smatraju da MacWhinneyevo (1997) pridavanje ključne uloge jezičnome prijenosu iz J1 pri ovladavanju J2 odgovara prethodno spomenutom modelu potpunoga prijenosa i pristupa (Schwartz i Sprouse, 1996).

#### **1.2.5. Metodološke smjernice za istraživanje prijenosa**

Međujezični je prijenos psiholingvistička pojava, a istraživači te pojave nastoje shvatiti i opisati mentalne gramatike pojedinaca, odnosno nastoje odrediti koji se mentalni procesi nalaze u pozadini međujezičnih utjecaja te koji su unutarnji i vanjski (kontekstualni) čimbenici koji pokreću i ograničavaju te procese (Jarvis i Pavlenko, 2008).

Dva su pristupa istraživanju prijenosa kao psiholingvističke pojave: intrasubjektni (engl. *intrasubjective*) i intersubjektni (engl. *intersubjective*). Prvi se usredotočuje na međujezične utjecaje kod pojedinca pa takvo istraživanje ima oblik studije slučaja i obično je longitudinalno. Drugi se usredotočuje na međujezične utjecaje kod većih i dobro definiranih skupina i često je riječ o transverzalnome istraživanju. Potonjemu pristupu pripada ovaj rad.

Najveća je prednost takvoga pristupa mogućnost uopćavanja rezultata, a nedostatak je zanemarivanje jedinstvenih obilježja pojedinih ispitanika te konteksta u kojemu se istraživanje provodi. Stoga Jarvis i Pavlenko (2008) preporučuju da istraživači kvantitativne podatke nadopune kvalitativnima te dobro definiraju kontekst iz kojega dolaze ispitanici. Obje se preporuke uvažavaju u ovome radu.

Istraživači se u navedenim pristupima koriste različitim metodama i tehnikama kako bi otkrili i zabilježili međujezične utjecaje. Prema Jarvisu i Pavlenko (2008), idealno bi istraživanje bila longitudinalna studija s velikim uzorkom, ali shvaćaju da je to teško izvedivo. Iz toga razloga istraživači često posežu za pseudolongitudinalnim istraživanjima. Odabir

pseudolongitudinalnoga ili transverzalnoga istraživanja ovisi dakako o istraživačkom pitanju. U našem je slučaju riječ o transverzalnome istraživanju budući da je cilj opisati učenikov pisani ostvaraj nakon osam godina učenja engleskoga jezika, dakle na kraju obveznoga obrazovanja.

Iako je najbolji način za istraživanje prijenosa usporedba učenika različitih materinskih jezika koji uče isti strani jezik, takvo je istraživanje valjano samo ako su skupine usporedive u pogledu kulturološke i obrazovne pozadine (Ringbom, 1987). Jedan od rijetkih konteksta gdje je to moguće jest Finska. Naime, u toj su zemlji službeni jezici finski i švedski, strukturno dva veoma različita jezika, a izvorni govornici tih jezika imaju istu kulturološku i obrazovnu pozadinu pa ima smisla uspoređivati njihovo učenje engleskoga kao stranoga jezika. Budući da u Hrvatskoj većina stanovništva (95,60%) govori hrvatski kao materinski jezik (Ostroški, 2013), takvo istraživanje nema smisla ako želimo steći uvid u međujezik hrvatskoga učenika na kraju osmoga razreda koji predstavlja najširu populaciju.

Tri su vrste dokaza na kojima bi se trebalo temeljiti prepoznavanje međujezičnih utjecaja: homogenost unutar skupine (engl. *intragroup homogeneity*), heterogenost među skupinama (engl. *intergroup heterogeneity*) i podudaranje međujezične izvedbe (engl. *crosslinguistic performance congruity*) (Jarvis i Pavlenko, 2008). Ti se dokazi smatraju pokazateljima mogućega odnosa između znanja materinskoga jezika i ostvaraja u stranome jeziku. Prvi se dokaz odnosi na pojavu da se skupina govornika, usporedivih po znanju materinskoga i stranoga jezika, ponaša slično u stranome jeziku. Na umu treba imati da se govornici istoga materinskog jezika mogu razlikovati prema dijalektu, što također može utjecati na ostvaraj u stranome jeziku. Drugi se dokaz odnosi na tri moguće usporedbe: (a) između dviju ili više skupina koje se razlikuju prema materinskome jeziku, a kod kojih se gleda ostvaraj u stranome jeziku, (b) između jednojezičnih i dvojezičnih govornika istoga ciljnoga jezika, te (c) između jednojezičnih i dvojezičnih govornika istoga prvog jezika. Istraživači se najčešće opredjeljuju za usporedbu (b) kako bi otkrili međujezične utjecaje. Uspoređivanje skupina različitih materinskih jezika korisno je pak za razlikovanje jezičnih univerzalija, razvojnih pogreška i međujezičnih utjecaja. Treći se dokaz odnosi na podudaranje znanja i uporabe materinskoga jezika sa znanjem i uporabom stranoga jezika u smislu struktura i obrazaca koje govornik upotrebljava u dvama jezicima.

Autori su svjesni da većina dosadašnjih istraživanja nije u obzir uzimala sva tri dokaza te dopuštaju da je u određenim slučajevima to prihvatljivo. Naime, moguće je da se određeni dokaz ili dokazi mogu pretpostaviti ili ih se može utemeljiti na prijašnjim istraživanjima,

vlastitome iskustvu ili drugim izvorima informacija izvan samoga istraživanja. Primjerice, kada je riječ o međujezičnome podudaranju uporabe, mnogi su istraživači ostvaraj u stranome jeziku uspoređivali s općenitim opisima kako jezik funkcionira (tj. gramatikama), a ne, primjerice, s podudarnom skupinom izvornih govornika. Slično je i s uspoređivanjem ostvaraja u materinskome jeziku. Umjesto stvarnoga ostvaraja u redu je koristiti vanjski opis dokle god je on deskriptivan, a ne preskriptivan, i dokle god on točno prikazuje što bi govornik učinio da je zadatak morao izvršiti na prvome, a ne samo na stranome jeziku. U tom se slučaju moraju u obzir uzeti različiti čimbenici vezani uz materinski jezik, poput dijalekta i društvenoga konteksta, a koji bi mogli utjecati na govornikovu izvedbu u inome jeziku. Navedene su preporuke također uzete u obzir u našem istraživanju.

Konačno, Jarvis i Pavlenko (2008) smatraju da je važnije da su dokazi vjerodostojni nego da se do sva tri dokaza došlo izravno. Moguće je i da određeni dokaz bude slab ili negativan, a da se svejedno dokaže međujezični utjecaj. Tada istraživač treba objasniti zašto je taj dokaz takav i zašto je ipak riječ o prijenosu.

### 1.3. Koraci u istraživanju pogrešaka

Corder (u Ellis, 1994) predlaže pet koraka u istraživanju pogrešaka: 1) prikupljanje uzorka učenikova govora, 2) identificiranje pogrešaka, 3) opisivanje pogrešaka, 4) objašnjavanje pogrešaka te 5) evaluacija pogrešaka.

Kada je riječ o uzorku učenikova govora, odnosno o korpusu na kojemu se provodi analiza pogrešaka, većina se istraživanja temeljila na određenome ili prigodnome uzorku, što ima svoja ograničenja – ali nije *a priori* loše. Neke od varijabla koje je potrebno kontrolirati kako bi se dobio valjan uzorak jesu: medij (govoreni, pisani), žanr (razgovor, esej, pismo, itd.), tema, razina sposobnosti učenika (početnik, samostalni korisnik i sl.), materinski jezik te učenikovo iskustvo učenja jezika. Važna je svakako i metoda prikupljanja podataka, odnosno prikuplja li se spontani ili traženi (engl. *elicited*) ostvaraj. Corder (*ibidem*) smatra da je traženje ostvaraja bolje od prikupljanja spontanoga govora jer učenici spontano ne proizvode dovoljno „materijala“ za analizu. Razlikuje kliničko traženje (engl. *clinical elicitation*) i eksperimentalno traženje (engl. *experimental elicitation*); u prve se ubrajaju, primjerice, intervjui i sastavci, a u druge uporaba posebno osmišljenih instrumenata za traženje točno određenih jezičnih obilježja (npr. *Bilingual Syntax Measure*, Dulay i Burt, 1974a). Zanimljivo je da LoCoco (1976) u istraživanju metoda prikupljanja podataka – putem sastavka, prijevoda te opisivanja slike – pronalazi razlike u broju i vrsti pogrešaka; tako je, primjerice, najviše međujezičnih pogrešaka zabilježeno u zadatku prevođenja. Ellis (1994) navodi i da se podatci u istraživanjima pogrešaka najčešće prikupljaju u određenome trenutku, odnosno da je riječ o transverzalnim, a ne longitudinalnim istraživanjima; to otežava određivanje pogrešaka koje govornici čine na različitim stupnjevima razvoja.

Ellis i Barkhuizen (2005) smatraju da je uzorak učenikova govora najbolji izvor informacija za istraživanje ovladavanja inim jezikom, naspram drugih oblika prikupljanja podataka, kao što su, primjerice, testovi gramatičnosti i sl. Razlog tomu jest što vjeruju da se učenikova sposobnost može ispitati samo kroz učenikovu izvedbu tj. uporabu jezika. Dakako, pritom ne umanjuju važnost testova razumijevanja u doprinosu opisivanju ovladavanja inim jezikom. Nadalje, Ellis i Barkhuizen (*ibidem*) tvrde da bi instrumenti kojima se ispituje izvedba trebali odražavati ono za što se jezik doista upotrebljava, a to nisu spajanje rečenica ili tumačenje gramatičnosti izoliranih rečenica. Prirodniji su zadatci koji oponašaju stvarnu potrebu za komunikacijom, poput pisma prijatelju ili razgovora za ručkom, što odgovara Corderovu (1976) gore spomenutome kliničkom traženju. Ellis i Barkhuizen (2005) smještaju

kliničko traženje u sredinu spektra – od prirodnih situacija u kojima istraživač nema kontrolu nad učenikovim ostvarajem do eksperimentalnoga traženja u kojemu istraživač ima veliku kontrolu nad onime što će dobiti od ispitanika. U prirodnim situacijama učenici su prvenstveno usredotočeni na prijenos poruke, dok su u eksperimentalnome traženju usredotočeni na formu odnosno na proizvodnju točno onoga jezičnoga oblika koji se od njih traži. Kod kliničkoga traženja istraživač ipak ima neku kontrolu nad učenikovim ostvarajem budući da istraživač odabire zadatak, ali učenik je i dalje usmjeren na prijenos poruke kao što je to slučaj u prirodnim situacijama. Idealno bi, dakako, bilo prikupljati učenikov govor u stvarnim, prirodnim situacijama, ali kako to često nije moguće, istraživači se opredjeljuju za kliničko i eksperimentalno traženje uzorka učenikova govora.

Što se identificiranja pogrešaka tiče, bitno je definirati što pogreška jest, odnosno po čemu se ona može prepoznati. Jedna od definicija jest da je to odstupanje od norme ciljnoga jezika, no tu se u slučaju engleskoga jezika postavlja pitanje o varijanti čija će se norma uzeti kao ciljna. Drugi je problem razlikovanje pogrešaka od omaški o čemu piše Corder (1967) (vidi Uvod). Nadalje, izazov predstavlja i razlikovanje očitih od prikrivenih pogrešaka; potonje se odnose na iskaze koji su samo površinski točni, ali zapravo ne odgovaraju kontekstu. Osim toga, površinski točan iskaz može biti oblikovan slučajno, kada učenici primjerice pokazuju da umiju koristiti niječne konstrukcije u gotovim frazama (kao što je „I don’t know.”), ali ne znaju to isto činiti u stvorenim iskazima (Ellis, 1994). Četvrti se problem odnosi na usredotočivanje na pogreške u točnosti, a zanemarivanje pogrešaka primjerenosti, odnosno pogrešaka pragmatičkoga tipa.

Kako bi nadišao navedene izazove, Corder (u Ellis, 1994) predlaže tri tipa tumačenja pogrešaka: normalni, autoritativni i vjerojatni (engl. *normal*, *authoritative*, *plausible*). Kod prvoga tipa, istraživač uspostavlja značenje iskaza na temelju pravila ciljnoga jezika; kod drugoga, istraživač traži od ispitanika da kaže što iskaz znači i na taj način rekonstruira značenje; konačno, kod trećega tipa, istraživač sagledava kontekst u kojemu je iskaz nastao ili pak prevodi iskaz izravno na ispitanikov materinski jezik.

Opisivanje učenikovih pogrešaka uključuje usporedbu njegovih iskaza s rekonstrukcijom tih iskaza na ciljnome jeziku, ali ne znači nužno i prepoznavanje izvora pogrešaka koje se zapravo odvija u sljedećemu koraku (*ibidem*). U ovome je dijelu bitno imati uspostavljenu taksonomiju (vidi [sljedeće potpoglavlje](#)). Treba reći i da opisivanje pogrešaka nije uvijek jednostavno jer je katkad teško rekonstruirati ciljanu strukturu koju je učenik htio proizvesti.



Objašnjavanje pogrešaka pretposljednji je korak, a uključuje uspostavljanje izvora pogrešaka odnosno razloga zašto je do pogreške došlo. Prema Ellisu (1994), u analizi pogrešaka to je najvažniji korak za istraživanja u okviru OVIJ-a. Iako izvor pogrešaka može biti psiholingvistički, sociolingvistički, iskustveni i diskursni (Taylor, 1986), OVIJ se uglavnom bavi psiholingvističkim izvorom, odnosno „prirodom sustava znanja inoga jezika i teškoća s kojima se učenici susreću pri uporabi toga znanja u produkciji“ (Ellis, 1994, str. 57, preveo J. P.). Treba reći da se sociolingvistički izvor odnosi na učenikovu sposobnost prilagodbe jezika društvenome kontekstu, iskustveni izvor na učenikovo znanje o svijetu, a diskursni izvor na organizaciju informacija u koherentan tekst. Psiholingvistički izvor pogrešaka razlikuje pogreške od omaški, a prve se mogu podijeliti na prijenosne (međujezične) pogreške, unutarjezične pogreške te jedinstvene pogreške (Ellis, 1994). Pogreške se odnose na učenikovu sposobnost (engl. *competence*), a omaške na učenikovu izvedbu (engl. *performance*).

Prema Richardsu (1971), tri su tipa pogrešaka sposobnosti: 1) pogreške interferencije, koje se javljaju kada učenik upotrebljava elemente jednoga jezika pri govorenju drugoga, 2) unutarjezične pogreške, koje imaju opća obilježja učenja pravila, poput poopćivanja, nepotpune primjene pravila ili nepoznavanja uvjeta za primjenu pravila te 3) razvojne pogreške, koje se javljaju kada učenik pokušava uspostaviti hipotezu o ciljnome jeziku na temelju ograničenoga iskustva. Za Schachter i Celce-Murciu (1977) razlika je između unutarjezičnih i razvojnih pogrešaka umjetna, a većina istraživača zapravo razlikuje samo dva tipa: međujezične (Richardsove „pogreške interferencije“) i unutarjezične. Međujezične pogreške Lott (u Ellis, 1994) dijeli na 1) proširivanje analogije (engl. *overextension of analogy*), kada govornik upotrebljava element koji ima zajednička obilježja u prvome i inome jeziku, ali zapravo ne odgovara kontekstu inoga jezika, 2) prijenos strukture, kada govornik prenosi iz prvoga jezika određeno obilježje, poput fonološkoga, leksičkoga, gramatičkoga ili pragmatičkoga te 3) međujezične/unutarjezične pogreške, kada određena razlika ne postoji u materinskome jeziku, ali je bitna u stranome (npr. članovi u engleskome jeziku naspram njihova nepostojanja u hrvatskome). Posljednja kategorija izaziva prijepore je li riječ o prijenosu ili unutarjezičnim pogreškama.

Što se unutarjezičnih pogrešaka tiče, Richards (1971) razlikuje četiri tipa: a) pogreške preuopćavanja, koje se javljaju kada učenik stvara netočne strukture na temelju drugih struktura u ciljnome jeziku; b) pogreške zanemarivanja ograničenja pravila, koje se javljaju kada učenik primjenjuje pravila u kontekstima u kojima ona ne vrijede; c) pogreške nepotpune primjene pravila, koje se javljaju kada učenik ne razvije do kraja strukturu (npr. kada koristi strukturu

izjavne rečenice umjesto upitne); d) pogreške hipoteze netočnih koncepata (engl. *false concepts hypothesized*), koje se događaju kada učenik ne razumije u potpunosti određenu razliku u ciljnome jeziku. Ellis (1994) napominje da je teško prepoznati navedene različite tipove unutarjezičnih pogrešaka, ali i razlikovati prijenosne pogreške od unutarjezičnih. Dulay i Burt (u Ellis, 1994) pokušali su pojednostaviti klasifikaciju svrstavajući pogreške u tri široke kategorije: 1) razvojne pogreške, koje su slične onim pogreškama koje se javljaju u ovladavanju prvim jezikom, 2) pogreške interferencije, koje odražavaju strukturu prvoga jezika te 3) jedinstvene pogreške, koje nisu ni razvojne ni pogreške interferencije. Iako je i ta klasifikacija doživjela kritike, njezin je doprinos u isticanju razvojnih pogrešaka koje se mogu lako utvrditi uspoređujući ih s pogreškama koje se javljaju pri ovladavanju prvim jezikom.

Posljednji korak u istraživanju pogrešaka jest evaluacija pogrešaka koja se odnosi na utjecaj pogrešaka na primatelja i razlikuje se od prethodnih koraka jer se na bavi pošiljateljem. Prema Ellisu (1994), istraživanja evaluacije pogrešaka provedena su najviše 1970-ih i 1980-ih, s ciljem unapređivanja jezične pedagogije (engl. *language pedagogy*).

Primjerice, McCretton i Rider (1993) na temelju svoga istraživanja u kojemu je 20 učitelja neizvornih govornika i 20 učitelja izvornih govornika engleskoga jezika vrednovalo 25 rečenica na engleskome kao stranome jeziku dolaze do ljestvice ozbiljnosti pogrešaka. Od najozbiljnijih k najmanje ozbiljnima, pogreške su: leksičke, pravopisne, one koje se tiču niječnoga oblika, pogreške u redosljedu sintaktičkih jedinica, pri uporabi prijedloga, pri oblikovanju glagola te pogreške sročnosti. I u drugim istraživanjima leksičke su pogreške smatrane najozbiljnijima (npr. James, 1977; Santos, 1988). Na temelju rezultata tih i drugih istraživanja (npr. Burt, 1975; Khalil, 1985; Sheorey, 1986; Tomiyana, 1980) znamo da su izvorni govornici osjetljiviji na leksičke pogreške nego gramatičke, odnosno da prve doživljavaju ozbiljnijima, te da smatraju da globalne gramatičke pogreške (npr. redosljed sintaktičkih jedinica ili izostanak sintaktičke jedinice) više utječu na razumljivost nego lokalne (npr. morfološke). Nadalje, izvorni se i neizvorni govornici kao primatelji poruke u evaluaciji pogrešaka vode različitim kriterijima. Izvorni govornici više pozornosti posvećuju tomu kako pogreška utječe na razumijevanje poruke, dok na neizvorne govornike više utječe njihovo poimanje osnovnih pravila ciljnoga jezika (Hughes i Lascartou, 1982). Ipak, na umu treba imati da postoje razlike među izvornim govornicima kao primateljima te je tako moguće da će, na primjer, predavači na fakultetu sve pogreške smatrati jednako ozbiljnima (Vann, Meyer i Lorenz u Ellis, 1994).

#### 1.4. Klasifikacija pogrešaka

Najjednostavnijom taksonomijom za opisivanje pogrešaka smatra se ona koja se temelji na lingvističkim kategorijama, kao što je, primjerice, podjela na morfologiju, sintaksu i vokabular. Prema Ellisu (1994), takva taksonomija omogućava detaljan opis određenih pogrešaka te kvantifikaciju korpusa pogrešaka. Primjer istraživanja u kojemu je primijenjena taksonomija prema lingvističkim kategorijama jest Dušková (1969), koja je kod 50 čeških učenika engleskoga jezika pronašla najviše pogrešaka u uporabi članova, a potom leksičkih i morfoloških pogrešaka. Najmanje je pogrešaka zabilježeno u sintaksi i redosljedu sintaktičkih jedinica. Ovdje je bitno napomenuti da Dušková (*ibidem*) smatra da se učestalost pogrešaka ne može poistovjetiti s teškoćom određene lingvističke kategorije jer nisu sve kategorije podjednako zastupljene – članovi se općenito javljaju češće negoli, primjerice, prilozi. Zanimljivo je i autoričino opažanje da je često teško odrediti kojoj potkategoriji pripada određena pogreška unutar šire lingvističke kategorije. Kada je riječ o pitanju učestalosti pogrešaka, Schachter i Celce-Murcia (1977) ističu da bi se umjesto o apsolutnoj učestalosti trebalo govoriti o relativnoj učestalosti koja bi u obzir uzela broj puta koliko su ispitanici uopće mogli pogriješiti.

Druga mogućnost klasifikacije jest taksonomija površinske strategije (engl. *surface strategy taxonomy*, Dulay, Burt i Krashen, 1982), a koja se temelji na načinima na koje se mijenja površinska struktura; James (1998) ovdje ističe da učenik, dakako, ne mijenja strukturu svojevolumno. Izvorno je riječ o četirima načinima na koja učenik mijenja ciljne oblike, a James (*ibidem*) dodaje i peti. Naime, Dulay, Burt i Krashen (1982) govore o 1) izostavljanju (engl. *omission*), 2) dodavanju (engl. *addition*), 3) netočnome oblikovanju (engl. *misformation*) i 4) netočnome redosljedu (engl. *misordering*), a Jamesov (1998) su dodatak 5) sraslice. Izostavljanje treba razlikovati od namjernih eliptičnih rečenica jer se odnosi na netočno ispuštanje sintaktičkih jedinica, poput prijedloga i članova. Kod dodavanja, Dulay, Burt i Krashen (1982) razlikuju tri podtipa: regularizacija (engl. *regularization*), odnosno proširivanje pravila na području na kojima se ta pravila ne primjenjuju (npr. *\*taked* umjesto *took*); dvostruko označivanje (engl. *double marking*) jest uporaba elemenata koji su potrebni u određenim, ali ne svim konstrukcijama (npr. „She didn't *\*took* the book.“ umjesto „She didn't take the book.“); jednostavno dodavanje (engl. *simple addition*) odnosi se na sve ostale slučajeve koji se ne mogu objasniti prvim dvama podtipovima. James (1998) smatra da je razlika između regularizacije i dvostrukoga označivanja umjetna te da se obje zapravo odnose na istu pojavu. Stoga predlaže

da se dvostruko označivanje može bolje objasniti unutar sraslica. Netočno oblikovanje, kao treći način mijenjanja površinske strukture, također ima tri podtipa: arhetipski oblik (engl. *archiform*), pri čemu jedan element predstavlja ostale elemente iz vrste (npr. *that* umjesto *this*, *those* i *these*); regularizacija, koja se ponovno javlja kao podtip, ali James (1998) smatra da se primjer *\*runned* za netočno oblikovanje ne razlikuje od primjera *\*hitted* koji je naveden za dodavanje; zamjenjivi oblici (engl. *alternating forms*) jesu oni koji su točni u jednome kontekstu, a netočni u drugome, no James (1998) smatra da ovdje nije riječ o zasebnome podtipu pogreške. Četvrti i posljednji način o kojemu govore Dulay, Burt i Krashen (1982) jest netočan redosljed, ujedno i jedini od navedenih na koji James (1998) nema zamjerke, a odnosi se na netočan redosljed sintaktičkih jedinica, često pod utjecajem materinskoga jezika. James (*ibidem*) smatra da je od svega navedenoga potrebno zadržati, ili pak preimenovati, sljedeće: izostavljanje, pretjerano uključivanje (engl. *overinclusion*) ili suvišnost (engl. *redundancy*) umjesto dodavanja, netočan odabir (engl. *misselection*) umjesto netočnoga oblikovanja te netočan redosljed. Usto, umjesto naziva taksonomija površinske strukture predlaže naziv taksonomija prilagodbe ciljnoga ostvaraja (engl. *target modification taxonomy*). Navedenoj taksonomiji dodaje peti element – sraslice. Riječ je o kombinaciji dvaju oblika koji su zasebno točni, ali zajedno upotrijebljeni čine netočan oblik. Autor navodi primjer *\*according to Erica's opinion* koji se sastoji od formulacija *according to Erica* i *in Erica's opinion* (str. 111).

Iako su Dulay, Burt i Krashen (1982) vjerovali da njihova taksonomija omogućuje prepoznavanje učenikovih kognitivnih procesa u korištenju ciljnim jezikom, Ellis (1994) smatra da ona pretpostavlja da učenik samo manipulira površinskim strukturama ciljnoga jezika, a ne da stvara svoje jedinstvene strukture. Stoga Ellis (*ibidem*) dovodi u pitanje vrijednost takve taksonomije ukoliko ona doista ne predstavlja kognitivne procese.

Treća taksonomija jesu strategije učenja. Naime, još Selinker (1972) govori o, primjerice, preuopćavanju pravila i pojednostavljivanju sustava kao o strategijama učenja, a Richards (1971), k tome, i o zanemarivanju ograničenja pravila te nepotpunoj primjeni pravila. Za Jamesa (1998), neke su od ovih strategija upitne, poput zanemarivanja ograničenja pravila ili pak pojednostavljivanje sustava. Odnosno, autor ih ne smatra strategijama, već dijelom taksonomije pogrešaka.

Konačno, postoji i četvrta, kombinirana taksonomija. Naime, James (*ibidem*) smatra da je moguće, i korisno, kombinirati prvu i drugu taksonomiju u jednu dvodimenzionalnu. U nastavku ćemo stoga dati pregled njegove klasifikacije pogrešaka.

Autor navodi da se pogreška može dogoditi na trima jezičnim razinama: strukturnoj (engl. *substance*), tekstnoj i diskursnoj. Kada je riječ o pisanju, na prvoj razini govornik može griješiti u kodiranju, što rezultira pravopisnim pogreškama (engl. *misspellings*). Na drugoj razini, učenik u pisanju proizvodi pogreške koje James (*ibidem*) naziva pogreškama *netočno napisanoga* (engl. *miswriting*). Na diskursnoj razini, pak, kod pogrešaka u oblikovanju pisanoga diskursa, govorimo o netočnome tekstnom ustrojstvu (engl. *miscomposing*). Ovdje se nećemo osvrnuti na pogreške pri slušanju, čitanju i govorenju, ali James (*ibidem*) govori o ukupno 12 razina pogrešaka (engl. *levels of errors*) budući da za svaku od četiriju jezičnih vještina pogreška može dogoditi na trima gore spomenutim jezičnim razinama. Svaka se od tih razina pogrešaka može nadalje podijeliti na pet kategorija o kojima je već bilo riječi: izostavljanje, suvišnost, netočan odabir, netočan redoslijed te sraslice.

Prave pravopisne pogreške, kako ih naziva James (*ibidem*), u ovome se kontekstu odnose na netočno predstavljanje fonema grafemima. Odnosno, pravopisnim pogreškama autor naziva samo one koje su fonetski motivirane. Pored njih postoje i četiri tipa mehaničkih pogrešaka (engl. *mechanical errors*): interpunkcijske (engl. *punctuation*), tipografske (engl. *typographic*), disleksičarske (engl. *dyslexic*) i one nastale uslijed zamjene morfema i riječi koje slično zvuče (engl. *confusibles*). Interpunkcijske se dakako odnose na netočnu uporabu pravopisnih znakova kao što su točka, zarez, navodni znakovi i sl., tipografske na tipfelere (koje se stoga mogu smatrati omaškama), a disleksičarske na, najčešće, zamjenu mjesta slova, npr. *deb* umjesto *bed*. Četvrti tip jesu, primjerice, homofoni *coarse* i *course*: nije, naime, riječ o semantičkoj pogrešci jer govornik zna što riječ znači, ali ju zapisuje na netočan način.

Kada James (*ibidem*) govori o pogreškama u pisanju na tekstnoj razini, tekst ne smatra nužno onime što nadilazi rečeničnu razinu. Stoga su pogreške na tekstnoj razini sve one koje proizlaze iz zanemarivanja ili netočne primjene leksičko-gramatičkih pravila jezika; iz toga slijedi da možemo razlikovati leksičke i gramatičke pogreške. No, treba reći da granica između leksika i gramatike nije tako jasna (ili oštra) kao nekoć, pa se, primjerice, morfološki aspekt riječi danas može smatrati dijelom leksika, a ne gramatike. Usto, leksik se ne odnosi nužno na riječ, već uključuje i idiomatske, ali i druge izraze (leksičke fraze). Autor navodi kako se određene sintaktičke pogreške, s obzirom na to da su „proizvedene“ u cijelosti, mogu zapravo smatrati leksičkima.

Klasifikacija leksičkih pogrešaka može se temeljiti na vrstama znanja o riječi. Primjerice, Richards (1976) smatra da postoji sedam stvari koje treba znati o određenoj riječi: 1) njezinu morfologiju, 2) sintaktičko ponašanje, 3) funkcijska ili situacijska ograničenja, 4) semantičku

vrijednost odnosno denotacijsko značenje, 5) sekundarno značenje odnosno konotacijsko značenje, 6) povezanost s ostalim riječima te 7) učestalost uporabe riječi. James (1998) navedenu podjelu smatra korisnom, ali ne potpunom, te je dijeli na formalna (1, 2, 3, 7) i semantička (4, 5, 6) obilježja riječi. Razliku između formalnih i semantičkih obilježja, odnosno između oblika i značenja riječi, James (*ibidem*) smatra središnjom i na njoj temelji klasifikaciju leksičkih pogrešaka.

Tri su tipa formalnih leksičkih pogrešaka. Prvi je netočan odabir (engl. *formal misselection*), a koji se odnosi na riječi koje izgledaju ili zvuče slično, kao što su *considerable* i *considerate*, *prize* i *price*, *cancel* i *conceal*, itd. Kada netočan odabir proizlazi iz sličnosti riječi iz ciljnoga jezika i riječi iz materinskoga, tada govorimo o lažnim prijateljima (engl. *false friends*). Drugi tip jesu netočno oblikovane riječi (engl. *misformations*), odnosno riječi koje ne postoje u ciljnome jeziku. Nastaju ili pod utjecajem materinskoga jezika ili ih govornik pak stvara na temelju unosa iz stranoga jezika. Pod utjecajem materinskoga mogu nastati tri tipa pogrešaka netočnoga oblikovanja: a) posuđenice (engl. *borrowing*), kada se riječ iz prvoga jezika jednostavno prenese u strani bez ikakve prilagodbe; b) tvorenice (engl. *coinage*), kada se riječ iz prvoga jezika prenese u strani uz kakvu prilagodbu ciljnome jeziku; c) prevedenice (engl. *calque*), kada se riječ ili fraza iz prvoga jezika doslovno prevede na strani. Treći, posljednji tip pogrešaka netočnoga odabira jesu iskrivljenice (engl. *distortions*), a one se ne javljaju uslijed utjecaja materinskoga jezika već se smatraju unutarjezičnima. Rezultat su već spomenutih procesa izostavljanja, pretjeranoga uključivanja, netočnoga odabira, netočnoga redoslijeda i srastanja.

Dva su tipa semantičkih pogrešaka. Prvi se tip odnosi na pogreške vezane uz značenjske odnose. Primjerice, kada govornik upotrijebi širi naziv od potrebnoga, kao što je slučaj s riječi *smell* umjesto *scent* u rečenici *The flowers had a special smell*. (James, 1998, str. 151). Isto tako, moguće je da govornik upotrijebi uži naziv kada je potreban širi ili pak supodređenicu (engl. *co-hyponym*) koja ne odgovara kontekstu: *She is my \*nephew* (*ibidem*). Dakako, tu se svrstava i uporaba sinonima koji imaju slično značenje, ali nisu zamjenjivi bez obzira na kontekst, npr. *border* i *frontier*. Drugi tip semantičkih pogrešaka jesu kolokacijske pogreške.

Gramatičke se pogreške pak dijele na morfološke i sintaktičke. Tradicionalno, morfološka se kategorija odnosi na razinu riječi, a sintaktička na sve više od riječi. James (1998) smatra da se morfološke pogreške mogu odnositi na imenice, glagole, pridjeve, priloge i prijedloge, odnosno na pet vrsta riječi u engleskome jeziku. Kao primjer navodi izostavljanje *-s* u trećemu licu prezenta, ili pak njegovo pretjerano korištenje. Isto je i s nastavcima *-ed* i *-ing*.

Što se sintaktičkih pogrešaka tiče, James (1998) razlikuje četiri tipa: a) pogreške strukture fraze, b) pogreške surečenice, c) pogreške rečenice te d) međurečenične (kohezijske) pogreške. Riječ je dakle o različitim razinama niza sintaktičkih jedinica većega od jedne riječi.

U ovome dijelu vratit ćemo se na klasifikaciju leksičkih pogrešaka s obzirom na njihovu učestalost i (percipiranu) važnost o kojoj smo pisali. Vidjeli smo da Richards (1976) govori o sedam stvari koje treba znati o riječi te kako James (1998) na temelju toga razlučuje formalne od semantičkih leksičkih pogrešaka. Razmotrit ćemo sada Nationovu (2001) razradu leksičkoga znanja u drugome jeziku, a koja je nastala na temelju istraživanja usvajanja prvoga jezika, psiholingvističkih istraživanja te istraživanja unutar OVIJ-a. Prema autoru, tri su glavna aspekta poznavanja riječi: oblik (engl. *form*), značenje (engl. *meaning*) i uporaba (engl. *use*). Svaki se od tih aspekata dalje dijeli na receptivno i produktivno znanje. U Tablici 1. donosi se pregled triju aspekata s pripadajućim podjelama i opisima. Slova „R“ i „P“ u tablici označavaju recepciju odnosno produkciju (Nation, 2001, str. 27, preveo J. P.).

**Tablica 1.** Što uključuje poznavanje riječi prema Nationu (2001)

oblik	govoreni	R	Kako ta riječ zvuči?
		P	Kako se ta riječ izgovara?
	pisani	R	Kako ta riječ izgleda?
		P	Kako se ta riječ piše i slovka?
	dijelovi riječi	R	Koji se dijelovi mogu prepoznati u toj riječi?
		P	Koji su dijelovi te riječi nužni za izricanje značenja?
značenje	oblik i značenje	R	Koje značenje ta riječ šalje?
		P	Koji se oblik te riječi može upotrijebiti za izricanje toga značenja?
	koncept i označenici (engl. <i>referents</i> )	R	Što je uključeno u koncept?
		P	Što označava koncept? (Na što se koncept može odnositi?)
	asocijacije	R	Na koje nas druge riječi asocira ta riječ?
		P	Koje bismo druge riječi mogli upotrijebiti umjesto te riječi?
uporaba	gramatičke funkcije	R	U kojim se obrascima javlja ta riječ?
		P	U kojim obrascima moramo upotrebljavati tu riječ?
	kolokacije	R	Koje se riječi ili vrste riječi javljaju uz tu riječ?
		P	Koje riječi ili vrste riječi moramo upotrebljavati uz tu riječ?
	ograničenja uporabe (registar, učestalost...)	R	Gdje, kada i kako često bismo očekivali da ćemo naići na tu riječ?
		P	Gdje, kada i kako često možemo upotrebljavati tu riječ?

Nationova (2001) podjela može se povezati s implicitnim i eksplicitnim učenjem. Implicitno je učenje pogodno za konkretne elemente u jeziku i povezivanje elemenata koji se javljaju blizu jedni drugima, a eksplicitno za apstraktne elemente koji se rjeđe javljaju u jeziku, teže se zamjećuju i ne nalaze se blizu jedni drugima u rečenici (DeKeyser, 2003). Stoga, Nationov (2001) aspekt oblika riječi možemo povezati s implicitnim učenjem jer oblici riječi jesu konkretni. S druge strane, značenje riječi kao apstraktnu pojavu učinkovitije je učiti eksplicitno. I u trećoj je kategoriji, uporabi riječi, moguće razlikovati implicitno od eksplicitnoga učenja. Znanje gramatičkih kategorija i kolokacija stječe se implicitno jer uključuju prepoznavanje obrazaca i stvaranje veza među elementima koji se često javljaju zajedno. Ograničenja uporabe, pak, zahtijevaju eksplicitno učenje. Doduše, Nation (2001) shvaća da se svi aspekti poznavanja riječi mogu učiti i implicitno i eksplicitno, ali on naglasak stavlja na ono što je učinkovitije za pojedini aspekt.

Osvrnut ćemo se na dijelove aspekata poznavanja riječi (osim govorenoga oblika koji nije relevantan za ovaj rad). Poznavanje pisanoga oblika riječi ovisi o pravopisnim pravilima ciljnoga jezika, odnosno koliko su ta pravila sustavna (Nation, 2001). Pravopisna se pravila engleskoga jezika ne smatraju jednostavnima (Crystal, 2012). Poznavanje dijelova riječi, odnosno različitih oblika u kojima se riječ javlja, također je bitno za učenje vokabulara, a olakšat će ga učenikovo znanje raznih afiksa. Naime, lakše je pohraniti ograničen broj afiksa negoli svaku riječ s afiksom zasebno (Nation, 2001). Kada je riječ o aspektu značenja riječi, učenici lakše povezuju oblike i značenja stranih riječi koje svojim oblikom i značenjem, odnosno semantičkim opsegom, odgovaraju onima u njihovu materinskome jeziku (*ibidem*). Slično je i s poznavanjem koncepta i označenika koje je također pod utjecajem materinskoga jezika pa se događa da učenici proširuju ili sužavaju semantički opseg riječi u stranome jeziku. Asocijacije riječi odnose se na organizaciju leksika u govornikovu umu, primjerice imenica kao podređenica (hiponima) i nadređenica (hiperonima) i sl., a važan su dio znanja riječi. Gramatičke funkcije riječi mogu se smatrati dijelom leksika jer leksički elementi sadrže aspekte sintaktičkih informacija (Meriläinen, 2010). Učenje je gramatičkih funkcija pod snažnim utjecajem prvoga jezika. Naime, ako riječ koja ima isto značenje u J1 i J2 ujedno ima i jednak gramatički obrazac, učenje će te riječi biti lakše (Nation, 2001). Kolokacije također podliježu utjecaju materinskoga jezika, a nerijetko se napredni govornici engleskoga kao stranoga jezika razlikuju od izvornih upravo zbog netočnoga oblikovanja kolokacija (Meriläinen, 2010). Razumljivo, i poznavanje ograničenja uporabe riječi ovisi o tomu što je, primjerice, prihvatljivo



u prvome jeziku. Vezano uz ograničenja, tu je i pitanje učestalosti riječi, o čemu učenici mogu imati netočne predodžbe jer nisu izloženi „stvarnome“ jeziku.

Na kraju ovoga poglavlja izdvojit ćemo primjer klasifikacije pogrešaka koja se temelji na Nationovu (2001) tumačenju znanja o riječi kao okviru koji je potom nadopunjen na temelju rezultata istraživanja. Riječ je, naime, o doktorskome radu Lee Meriläinen (2010) u kojemu je autorica istražila međujezične leksičke i sintaktičke pogreške u pisanome engleskom jeziku srednjoškolskih učenika u Finskoj. Uzorak je činilo ukupno 500 pisanih radova s državne mature iz 1990., 2000. i 2005. godine. Autorica je identificirala devet tipova međujezičnih leksičkih pogrešaka, a na sintaktičkoj je razini prepoznala pet tipova međujezičnih pogrešaka. Vrste leksičkoga prijenosa grupirala je u Nationova (2001) tri aspekta leksičkoga znanja: oblik, značenje i uporaba riječi. U kategoriji oblika govorimo o pet tipova leksičkih pogrešaka: zamjene (engl. *substitutions*), releksifikacije, pravopisni prijenos, fonetski prijenos i morfološki prijenos. U kategoriji je značenja pak riječ o posuđenim prevedenicama (engl. *loan translations*) i semantičkome proširenju (engl. *semantic extensions*). Što se uporabe riječi tiče, govorimo o pogreškama pri uporabi kolokacija te o funkcionalnome prijenosu. Pojasnit ćemo o kakvim je tipovima pogrešaka riječ. Zamjena je potpuni prijenos riječi iz materinskoga jezika u nepromijenjenu obliku u strani jezik, a događa se rijetko, primjerice pri pisanju naziva mjesta za koje učenici ne znaju englesku inačicu. Releksifikacija jest uporaba riječi iz prvoga jezika, ali u prilagođenu obliku kako bi zvučala kao riječ iz engleskoga jezika. Govornik riječ iz J1 pronalazi obilježja J2 u njoj te smatra da ju treba malo prilagoditi kako bi to postala riječ iz J2. Pravopisni se prijenos odnosi na prenošenje pravopisnih pravila iz prvoga jezika na strani, poput pisanja pravopisnih znakova. Pored toga, tu je i uporaba slova koja u J1 bolje odgovaraju izgovoru toga slova, primjerice *k* umjesto *c*. Fonetski se prijenos odnosi pak na utjecaj fonetskih razlika između dvaju jezika na pisani oblik riječi, odnosno na povezivanje na razini glas – slovo. No, takve su pogreške česte i kod izvornih govornika engleskoga jezika. Posljednji je tip prijenosa u kategoriji oblika riječi morfološki prijenos. Riječ je o prijenosu morfoloških obilježja iz materinskoga jezika, poput kategorije množine na imenicu koja je u stranome jeziku u jednini. U kategoriji prijenosa na razini značenja riječi nalaze se posuđene prevedenice te semantička proširenja. Posuđene prevedenice jesu doslovan prijevod složenica ili idiomatskih izraza, a posljedica jesu konstrukcije koje u stranome jeziku nemaju značenje koje imaju u materinskome. Semantička proširenja jesu prijenos semantičkih obilježja riječi iz J1 na riječ u J2 koja nema to značenje. Konačno, u kategoriji uporabe riječi jesu kolokacije i funkcionalni prijenos. Netočno oblikovane kolokacije razlikuju se od semantičkoga proširenja utoliko što

nisu rezultat nepoznavanja značenja sastavnice, nego njezina kolokacijskoga opsega. Funkcionalni se prijenos događa kada govornici (netočno) pretpostave da riječ iz J2 ima iste gramatičke funkcije kao i njezin ekvivalent u J1 (npr. *what* umjesto *that*).

Spomenut ćemo na kraju i pogreške na sintaktičkoj razini. One su se u autoričinu istraživanju javljale u sljedećim obrascima: pasivne konstrukcije, konstrukcije s obeznačenom zamjenicom (engl. *expletive pronoun*), zavisne rečenice, izražavanje budućega vremena te prijedložne konstrukcije. Meriläinen (2010) je izostavila odstupanja vezana uz uporabu članova jer je riječ o složenu problemu. Također, izostavljena su i neka, iako učestala, odstupanja u redoslijedu riječi, poput smještanja priložne oznake ili zamjenjivanja mjesta subjekta i predikata.

## 1.5. Vještina pisanja na stranome jeziku

U metodici se nastave jezika govori o četirima jezičnim vještinama: slušanju, govorenju, čitanju i pisanju. Prve su dvije vještine receptivne, a druge dvije produktivne. Pisanje je složena produktivna djelatnost koja zahtijeva poznavanje slovnoga sustava, gramatičkih i pravopisnih pravila te normi određenoga jezika (Pavličević-Franić, 2005). Pored toga, za uspješno je pisanje potrebno poznavati obilježja tekstnoga ustrojstva i vrste tekstova, a sama djelatnost uključuje jezično primanje i jezičnu proizvodnju te zahtijeva fizičku i psihičku aktivnost (*ibidem*). Pisanje na stranome jeziku predstavlja još i veći izazov.

Nunan (1999), primjerice, smatra da je napisati koherentan tekst vjerojatno nešto najteže što se u jeziku može napraviti, nešto u čemu ni većina izvornih govornika ne postane uspješna. Cook (2005) uviđa da se prednost govorenoga jezika nad pisanim proteže kroz metodiku poučavanja stranoga jezika 20. stoljeća (na primjer, audiolingvalna i audiovizualna metoda), ali i da se pridavanje veće važnosti govorenome jeziku ogleda i u poučavanju stranoga jezika na početku 21. stoljeća. Razlog tome jesu, smatra autor, razmišljanja jezikoslovaca koji govoreni jezik smatraju primarnim, a pisani sekundarnim, iz nekoliko razloga; na primjer, zato što djeca prvo usvajaju govor, a potom pismo, zato što je govoreni jezik postojao prije pisanoga, zato što mnogi jezici uopće nemaju pismo te zato što su mnogi govornici nepismeni. No, autor smatra da te činjenice, iako istinite, ne mogu poslužiti kao obrazloženje za davanje prednosti govorenju nad pisanjem u nastavi stranoga jezika. Nekadašnje shvaćanje pisanoga jezika kao pukoga odraza odnosno oblika govorenoga jezika dovelo je do podcjenjivanja vještine pisanja i nedovoljnoga posvećivanja pozornosti zahtjevnosti pisanja na stranome jeziku (Cook, 2008). Autor navodi da je pravopisna pogreška jednako važna kao i pogreška u izgovoru, odnosno još i važnija jer za razliku od potonje, prva ima konotacije nepismenosti i neobrazovanosti.

Prema Hylandu (2004), a koji se poziva na okvir Canalea i Swain (1980), pisanje zahtijeva najmanje četiri kompetencije: gramatičku, diskursnu, sociolingvističku i strategijsku. Prva kompetencija uključuje znanje gramatike, vokabulara i jezičnoga sustava, druga se odnosi na poznavanje žanrova i retoričkih obrazaca, treća je kompetencija sposobnost uporabe jezika u različitim kontekstima, a četvrta se kompetencija odnosi na sposobnost uporabe raznih komunikacijskih strategija. K tome, smatra Hyland (2004), od učenika se nerijetko traži da iskažu svoj stav, daju ideje, pišu nacрте teksta (engl. *drafts*) te da uređuju svoj tekst; jasno je, stoga, da je pisanje složena vještina.

Cook (2005) navodi što učenik mora znati kako bi ovladao pisanim engleskim jezikom. Prvo, ako je učenikov materinski jezik, primjerice, arapski ili japanski, mora znati da se u engleskome jeziku piše s lijeva na desno. Potom, mora prepoznati oblik slova engleske abecede, što je opet izazov onim izvornim govornicima čiji se jezik ne bilježi prvenstveno latinicom, poput grčkoga, kineskoga, srpskoga, itd. Nadalje, učenik mora naučiti povezati slova i glasove (foneme i grafeme) na način na koji se to čini u engleskome jeziku. Učenik se engleskoga kao stranoga jezika stoga mora naučiti služiti i fonološkim i leksičkim procesiranjem: fonološko se procesiranje odnosi na povezivanje slova i glasa, a leksičko na upamćivanje oblika najučestalijih riječi (*ibidem*). Usto, učenik mora znati i upotrebljavati pravopisne znakove čiji se oblik, ali i uporaba, znaju razlikovati čak i u jezicima koji koriste latinično pismo. Pored toga, učenik se mora znati nositi i s kreativnim ili slobodnijim korištenjem pravopisa, primjerice u reklamama i u komunikaciji putem poruka ili na internetu. Konačno, učenik mora naučiti razlikovati funkcionalne stilove, jer nije isto napisati email i esej. Ovdje treba napomenuti da se s nekim od tih izazova suočavaju i izvorni govornici engleskoga jezika. Posebice je to slučaj kada je riječ o pravopisnim pravilima pa pogreške neizvornih govornika znaju biti slične onima izvornih govornika (Cook, 2008), što znači da se tu ne radi uvijek o utjecaju materinskoga jezika, već o tome da je sustav pravopisnih pravila u engleskome jeziku sam po sebi težak. Dakle, pravopisne pogreške proizlaze djelimice iz utjecaja prvoga jezika, a dijelom su rezultat nepoznavanja pravopisnih pravila engleskoga jezika (*ibidem*).

U svojoj knjizi o leksičkim pogreškama i točnosti u pisanju na stranome jeziku, María Pilar Agustín Llach (2011), između ostalog, daje kratak osvrt na teorije pisanja. Autorica smatra da se teorije pisanja mogu svrstati u tri dihotomne kategorije koje se međusobno ne isključuju, već nadopunjuju ili preklapaju: a) pisanje kao rezultat ili proces, b) pisanje kao kognitivna ili društvena aktivnost te c) pisanje kao aktivnost usmjerena na sadržaj ili usmjerena na oblik. Ako na pisanje gledamo kao na rezultat, tada je točnost izrazito bitna, a neizostavni su preduvjeti pisanja gramatičko i leksičko znanje. U tom su kontekstu pogreške znak lošega pisanog ostvaraja. Osim toga, iz te perspektive pisanje služi za uvježbavanje gramatike i vokabulara stranoga jezika, a ne za razvoj vještine pisanja. S druge strane, pisanje se tumači i kao proces koji uključuje planiranje, izradu nacrt, pregledavanje i uređivanje, a riječ je o fazama koje se ponavljaju. U tom se modelu pisanje shvaća kao kognitivna aktivnost čiji je glavni cilj prenošenje ideja i izražavanje značenja. Pisanje se usto može tumačiti i kao društvena aktivnost koja mora uključivati diskursne i kontekstualne čimbenike jezika, poput funkcionalnoga stila i kulture. Bez obzira na to shvaća li se pisanje kao kognitivna ili društvena aktivnost, u modelu

pisanja kao procesa ideje su jednako važne kao i točnost diskursa. Dakle, pisanje je u tom slučaju aktivnost usmjerena na sadržaj, dok se u drugim modelima pisanje vidi kao aktivnost usmjerena na oblik.

Pilar Agustín Llach ističe i dva bitna pitanja kada je riječ o pisanju na stranome jeziku. Prvo je pitanje utjecaja pismenosti u materinskome jeziku. Ono što dosadašnja istraživanja pokazuju jest da se prethodno stečene vještine pisanja (i čitanja) u prvome jeziku mogu prenijeti u strani jezik, ali da se mjera u kojoj se to događa razlikuje od istraživanja do istraživanja. Prijenos, dakako, može biti i negativan. Drugo važno pitanje koje se postavlja jest ovisi li pisanje na stranome jeziku više o pismenosti na materinskome jeziku ili o uspješnosti u stranome jeziku, ali ni tu nema jednoznačnoga odgovora. Ovdje valja spomenuti istraživanje Mihaljević Djigunović (2006) u hrvatskome kontekstu, a koje se dotiče povezanosti kompetencije u prvome i kompetencije u stranome jeziku. Naime, autorica je na uzorku od skoro 400 učenika osmoga razreda ispitala interakciju komunikacijske jezične kompetencije u materinskome hrvatskome i stranome engleskom jeziku koristeći se komunikacijski orijentiranim testovima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. U oba su jezika učenici bili najuspješniji u slušanju, a najmanje uspješni u pisanju. Što se tiče pisanja, pronađena je statistički značajna, ali niska odnosno slaba povezanost između pisanja na hrvatskome i pisanja na engleskome jeziku, a jača između čitanja i pisanja na stranome jeziku. Slabu povezanost vještine pisanja između J1 i J2, odnosno otežan pozitivan prijenos vještina, autorica objašnjava razlikom u ortografskim sustavima dvaju jezika, ali i mogućnošću da je jednostavno potrebno više čitanja i pisanja kako bi se uspješno izvršio zadatak iz istraživanja.

Schoonen i dr. (2009) donose pregled istraživanja o jezičnim i kognitivnim zahtjevima pisanja na stranome jeziku. Autori ističu da je pisanje produktivna vještina koja kao i govorenje uključuje tri faze: konceptualno planiranje, jezično oblikovanje i stvarnu produkciju. Kako bi napisao primjeren tekst, učenik prije svega mora imati znanje o temi o kojoj piše, pa i to možemo smatrati zahtjevom koji se nalazi pred učenikom, a iz Schoonenova (2005) je prijašnjega istraživanja poznato da tema i tip zadatka uvelike utječu na kvalitetu pisanoga ostvaraja. Što se tiče prve faze, konceptualno planiranje je predjezični proces koji također može utjecati na kvalitetu pisanoga ostvaraja, pa je potrebno da učenik tomu posveti dovoljno vremena i kognitivnih resursa. Kod pisanja se planiranje ne odvija samo na početku, nego je riječ o kružnome procesu koji se ponavlja. Pri planiranju učenici mogu aktivirati svoje metakognitivno znanje o tekstu, pisanju i kontekstu, ali u stranome će se jeziku kognitivni resursi možda trošiti na druge procese nauštrb konceptualnoga planiranja, a kasnije i

nadgledanja. U drugoj fazi, učenik oblikuje predjezični sadržaj poruke u jezik, birajući primjerene oblike iz mentalnoga leksikona. Pritom na umu mora imati morfosintaktička ograničenja kako bi oblikovao gramatički ispravnu rečenicu, što je također pod utjecajem traženoga funkcionalnog stila. U pisanju je zahtjev za gramatičnošću veći negoli u govoru, koji je tolerantniji prema pogreškama. Učenik, dakle, mora na raspolaganju imati „širok raspon riječi, kolokacija, rečeničnih struktura i morfoloških mogućnosti kako bi prenio željenu poruku“ (Schoonen i dr., 2009, str. 80, preveo J. P.). Pored toga, učenik mora razmišljati i o ortografskome obliku riječi jer se gramatički kodirana poruka mora prenijeti u pisani oblik. Dakle, oblikovanje se sastoji od gramatičkoga i ortografskoga kodiranja te stoga ovisi o dostupnosti i dohvatljivosti jezičnih sredstava. To znači da je pisanje na stranome jeziku mnogo teže i vremenski zahtjevnije od pisanja na materinskome, a učenik se više mora baviti jezičnim problemima nego organizacijskim odnosno diskursnim. U trećoj fazi, učenik pokreće ruku pa piše olovkom ili se služi tipkovnicom i dolazi do pisanoga ostvaraja.

Prema Silvi (1993, 1997), pisanje na inome jeziku ograničenije je, teže i manje učinkovito nego pisanje na materinskome jeziku. Kada pišu na inome jeziku, učenici manje planiraju i manje pregledavaju napisano (*ibidem*). Nadalje, pisani su radovi učenika inoga jezika kraći, slabije povezani, manje tečni te sadrže više pogrešaka u usporedbi s tekstovima vršnjaka koji su izvorni govornici ciljnoga jezika (Purves, 1988).

Zaključno, pisanje na stranome jeziku zahtijeva znanje gramatike, leksika i pravopisa te stoga ovisi o dostupnosti i dohvatljivosti jezičnih sredstava. Iz toga se razloga učenik stranoga jezika više posvećuje jezičnim pitanjima, a manje pitanjima sadržaja ili stila te zanemaruje planiranje i nadgledanje pisanja baveći se isključivo jezikom. Konačno, ne treba smetnuti s uma da je pisanje na stranome jeziku zapravo višejezična aktivnost, odnosno da se učenici služe najmanje dvama jezicima kako bi stvorili pisani tekst (Manchón, Roca de Larios i Murphy, 2009). Primjerice, kada hrvatski učenik na satu engleskoga piše tekst, on to ne čini služeći se samo ograničenim resursima engleskoga kao stranoga jezika, već i znanjima iz svoga materinskoga hrvatskog jezika, bilo da je riječ o formalnome oblikovanju teksta, odabiru fraza, uporabi pravopisnih znakova, pravopisu ili čemu drugome – proizvedeni je tekst rezultat najmanje dvaju jezika u međudjelovanju.

Da je pisanje na stranome jeziku doista izazov i u hrvatskome kontekstu, pokazala su istraživanja Zergollern-Miletić (2007) i Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (Marković, 2010) na koja ćemo se, između ostalih, osvrnuti u [Poglavlju 1.7.](#)

## 1.6. Učenje engleskoga jezika u Hrvatskoj

U uvodnome smo dijelu rada naveli da razlikujemo učenje od usvajanja jezika. Prije opisivanja učenja engleskoga jezika u Hrvatskoj, ovdje ćemo se ukratko osvrnuti na razliku između učenja stranoga jezika i usvajanja drugoga jezika.

Naime, u kontekstu usvajanja drugoga jezika, učenik je ciljnome jeziku izložen u svome okružju i ima mnogo prilika za njegovu uporabu u prirodnim komunikacijskim situacijama. U kontekstu učenja stranoga jezika, ciljni se jezik ne govori u učenikovu okružju, ali mediji mogu biti izvorom prilika za vježbanje vještina razumijevanja, kao što je slučaj u Hrvatskoj (v. npr. Buljan Culej, 2012a; Mihaljević Djigunović, Cergol i Li, 2006; Mihaljević Djigunović i Geld, 2003). No, učenik ima malo prilika za uporabu ciljnoga jezika u stvarnim situacijama. Prema Ringbomu (1987), prva je razlika upravo u vremenu izloženosti inome jeziku. Kod učenika stranoga jezika, to je nerijetko samo na nastavi toga jezika. Unos je strogo strukturiran, odabran i poredan. To je potpuno suprotno od onoga čemu je izložen učenik drugoga jezika čiji unos nije ni približno toliko organiziran pa učenik sam mora odabrati ono što mu se čini najistaknutijim.

U učenju drugoga jezika veliku ulogu imaju i vršnjaci, a ako i postoji institucionalno učenje ciljnoga jezika, ono ima sekundarnu ulogu. S druge strane, učenje stranoga jezika odvija se u učionici i možda kod kuće, a vršnjaci imaju vrlo malu ili nikakvu ulogu. U učionici ne postoji stvarna potreba za komunikacijom na stranome jeziku, dok je u kontekstu usvajanja drugoga jezika ta potreba prisutna od početka, pogotovo kada je riječ o vještinama slušanja i govorenja. Te razlike u kontekstima „snažno utječu na učenika i uzajamno djeluju s individualnim razlikama među učenicima“ (Ringbom, 1987, str. 27, preveo J. P.).

No, na umu treba imati i učenikovu dob. Odraslim govornicima samo izlaganje drugome jeziku često nije dovoljno za usvajanje toga jezika, dok većinu djece okružje primora da budu snalažljivi i aktivni pri uporabi ciljnoga jezika. Ipak, neki učenici, pogotovo odrasli, u takvoj situaciji u kojoj su primorani biti snalažljivi i sami odabirati najistaknutije aspekte ciljnoga jezika iz raznovrsnoga unosa mogu doživjeti jezični (i kulturološki) šok i tako se obeshrabriti (*ibidem*).

Treba spomenuti i razlike u „sankcioniranju“ neuspjeha u dvama kontekstima. U situaciji gdje učenik usvaja drugi jezik, nepoznavanje ciljnoga jezika može dovesti do prekida komunikacije, dok u učionici eventualno dovodi do niže ocjene. Naime, u potonjemu se kontekstu mahom vrednuje jezična sastavnica komunikacijske kompetencije, odnosno

učenikov uspjeh na gramatičkim testovima. Dakle, motivacija učenika koji uči strani jezik više je instrumentalna, dok je kod učenika koji uči drugi jezik intrinzična (*ibidem*).

Navedene razlike Ringbom (*ibidem*) povezuje s pitanjem znanja (engl. *knowledge*) i kontrole (engl. *control*) jezika. Znanje ovisi o brojnim čimbenicima koji uzajamno djeluju jedni na druge, poput sposobnosti, motivacije, truda, količine unosa, socioekonomskih prilika, znanja materinskoga i inih jezika itd., a razlika u kontekstima ovladavanja (usvajanje drugoga i učenje stranoga jezika) jedna je od važnih varijabli koja utječe na znanje. Kontrola pak uvelike zavisi o kontekstu ovladavanja. Učenik drugoga jezika ima puno bolju kontrolu toga jezika negoli učenik stranoga, iako potonji možda ima više znanja.

Na kraju valja reći i da Krashen (1981) smatra da je utjecaj prvoga jezika jači kod učenja stranoga jezika negoli kod usvajanja drugoga jezika jer u prvome je slučaju rijedak prirodni prihvrat (engl. *natural intake*). Prema Krashenu, utjecaj je prvoga jezika pokazatelj slaboga ovladavanja koji se može ukloniti ili smanjiti prirodnim prihvatom i uporabom jezika. Autor vjeruje da tiho razdoblje (engl. *silent period*) koje se javlja u prirodnome usvajanju drugoga jezika odgovara „neprirodnoj“ uporabi prvoga jezika pri učenju stranoga. Ipak, Jarvis i Pavlenko (2008) smatraju da je moguće da se prijenos rjeđe javlja u formalnome negoli prirodnome učenju budući da učenik jezik upotrebljava u okružju u kojemu se naglašavaju razlike između materinskoga i stranoga jezika te se posvećuje više pozornosti svjesnomu praćenju proizvodnje i ostvaraja. Time se, naime, smanjuje mogućnost negativnoga prijenosa kao posljedice nedovoljnoga implicitnog znanja ili nesklada između pretpostavljenih i stvarnih sličnosti i razlika.

Imajući na umu da se učenje stranoga jezika razlikuje od usvajanja drugoga, u sljedećemu ćemo dijelu razmotriti kako ono izgleda u Hrvatskoj kada je riječ o engleskome jeziku.

Školske je godine 2003./2004. u Hrvatskoj uveden strani jezik kao obvezan predmet od prvoga razreda osnovne škole (Buljan Culej, 2012b). U većini je slučajeva engleski prvi strani jezik, a neki učenici u četvrtome razredu počinju učiti i drugi strani jezik poput njemačkoga, talijanskoga, francuskoga. Prema Priopćenju Državnoga zavoda za statistiku Republike Hrvatske (2016), na kraju školske godine 2014./2015. u osmome je razredu 68,8% učenika učilo engleski, 24,1% njemački, a 5,9% talijanski kao prvi ili drugi strani jezik (u priopćenju se ne radi razlika između toga uči li se jezik kao prvi ili drugi strani jezik).

Kada je riječ o engleskome kao prvome stranom jeziku, učenici od prvoga do četvrtoga razreda imaju dva nastavna sata engleskoga jezika tjedno, a od petoga do osmoga tri sata



(Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006). To znači da po završetku osnovnoškolskoga obrazovanja učenici iza sebe imaju 700 nastavnih sati engleskoga jezika.

Poučavanje se engleskoga jezika u osnovnoj školi odvija prema Nastavnome planu i programu za osnovnu školu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006) koji se pak temelji na Hrvatskome nacionalnome obrazovnom standardu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005), odnosno HNOS-u. S obzirom na to da se HNOS za engleski jezik oslanja na Zajednički europski referentni okvir za jezike (Vijeće Europe, 2005), skraćeno ZEROJ, očekivana razina kompetencije u engleskome jeziku po završetku četvrtoga razreda osnovne škole jest A1 (tj. pripremna razina), a po završetku osmoga razreda A2 (tj. temeljna razina).

Strani se jezici uče i izvan škole (u školama stranih jezika), a ne smije se zanemariti ni prisutnost odnosno utjecaj engleskoga jezika u različitim medijima: društvenim mrežama, internetu, glazbi, reklamama, serijama, filmovima, vijestima. Primjerice, Mihaljević Djigunović i Geld (2003) u svome istraživanju o mogućnosti nenamjernoga usvajanja vokabulara engleskoga jezika u Hrvatskoj ukazuju na sveprisutnost toga jezika u svakodnevnome životu hrvatskih građana, što povezuju s većom izloženošću engleskome jeziku koja doprinosi boljem ovladavanju stranim jezikom. Na temelju rezultata toga istraživanja provedenoga na uzorku od 50 odraslih učenika engleskoga jezika (iz škole stranih jezika), autorice zaključuju da izloženost engleskome jeziku u Hrvatskoj pruža dobre prilike za nenamjerno usvajanje vokabulara engleskoga jezika. Do sličnih rezultata dolaze Mihaljević Djigunović, Cergol i Li (2006) u istraživanju utjecaja medija na nenamjerno usvajanje engleskoga vokabulara u Hrvatskoj (i Kini). Ispitivanjem 63 odrasla govornika iz Hrvatske koji nisu formalno učili engleski jezik, ili su ga učili vrlo kratko, autorice dolaze do zaključka da „izloženost engleskom jeziku putem medija omogućuje nesvjesno usvajanje vokabulara“ (str. 451) te da velika izloženost u Hrvatskoj stvara dobru podlogu za formalno učenje engleskoga jezika. Nadalje, Zergollern-Miletić (2007) prepoznaje važnost interneta za ovladavanje engleskim jezikom pa uključuje uporabu toga medija kao varijablu u istraživanju ovladanosti vještinom pisanja na engleskome jeziku na uzorku od 1306 učenika osmoga razreda i pronalazi statistički značajnu razliku među onima koji se internetom ne koriste ili se njime koriste ponekad ili često.

Podatke o izloženosti učenika engleskome jeziku pronalazimo i u Prvome europskom istraživanju jezičnih kompetencija (Buljan Culej, 2012a) koje je u Hrvatskoj provedeno 2011. godine te je obuhvatilo 1798 učenika osmoga razreda. Prema rezultatima toga istraživanja,

indeks izloženosti učenika engleskome jeziku te upotreba toga jezika posredstvom tradicionalnih i novih medija iznosi 2,4 od 4,0, a temelji se na učeničkim odgovorima na pitanja poput „Koliko često igraš računalne igre na engleskome jeziku?“ pod česticom „Koliko često dolaziš u doticaj s engleskim jezikom preko medija?“ (str. 164).

Izloženost jeziku, odnosno izvannastavni kontekst usvajanja jezika, Bagarić (2007) prepoznaje kao moguće objašnjenje razlike u razini komunikacijske kompetencije u engleskome i njemačkome jeziku kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika koji su te jezike učili jednak broj godina (4 – 5 u osnovnoj školi, odnosno 8 – 9 u srednjoj školi). Naime, njezino je istraživanje, a koje je proizašlo iz projekta „Engleski jezik u Hrvatskoj“, na uzorku od 220 učenika (107 osmoga razreda osnovne škole i 113 četvrtoga razreda srednje škole) pokazalo da se učenici na srednjoškolskoj razini značajno razlikuju u usvojenosti opće komunikacijske kompetencije u pismu i govoru, pri čemu su učenici engleskoga jezika imali bolje rezultate od učenika njemačkoga.

Konačno, engleski je jezik toliko prisutan u Hrvatskoj da je počeo utjecati na hrvatski jezik (vidi npr. Brdar, 2010; Opačić, 2012; Vilke i Medved Krajnović, 2006) pa stoga ne možemo smatrati da se ovladavanje engleskim jezikom odvija samo unutar učionice.

## **1.7. Istraživanja u Hrvatskoj**

O međujezičnim pogreškama hrvatskih govornika engleskoga kao stranoga jezika prve podatke nalazimo u radovima proizašlima iz Zagrebačkoga kontrastivnog projekta (v. npr. Filipović, 1971). Riječ je o velikome projektu kontrastivne analize hrvatskoga i engleskoga jezika, a važno je napomenuti da se saznanja koja donosimo u nastavku temelje na obradi snimljenoga govora. Nakon toga, dajemo pregled rezultata istraživanja ovladanosti vještinom pisanja na engleskome jeziku kod hrvatskih učenika (Zergollern-Miletić, 2007) te rezultata iz dvaju velikih istraživanja koja se dotiču pisanja (Buljan Culej, 2012a, 2012b; Marković, 2010). Budući da se u Marković (2010) navode vrste pogrešaka prema uobičajenoj klasifikaciji, što daje određenu strukturu, te rezultate nadopunjujemo drugim suvremenim istraživanjima iz hrvatskoga konteksta.

### **1.7.1. Zagrebački kontrastivni projekt**

Prva faza Jugoslavenskoga srpskohrvatsko-engleskoga kontrastivnog projekta (kasnije znanoga pod nazivom Zagrebački kontrastivni projekt) odvijala se od 1967. do 1970. godine te je iznjedrila više lingvističkih i glotodidaktičkih radova (Filipović, 1975). Unutar tih materijala objavljeni su i rezultati istraživanja triju magistarskih radova (Andrassy, 1971; Bilinić, 1971; Kranjčević, 1971) koji su se temeljili na analizi pogrešaka, a čiji je glavni cilj bio ustanoviti „pogreške koje se javljaju na hrvatskom jezičnom području u učenju engleskog jezika na svim razinama: početnom, srednjem i naprednom u školama, večernjim tečajevima i na filozofskom fakultetu“ (Filipović, 1971, str. 84). Treba napomenuti da su se ta istraživanja temeljila na analizi snimljenoga govora, ali ćemo se osvrnuti na rezultate budući da su autori zabilježili (i protumačili) leksičke, morfološke i sintaktičke pogreške koje čine hrvatski govornici engleskoga jezika, a koje nisu obilježje isključivo govorenoga jezika.

Smatramo da u ovome dijelu nije potrebno kritički se osvrnuti na tumačenje rezultata triju autorica pa ćemo pogreške, primjere i tumačenja iz njihovih radova navoditi bez obzira na osobno slaganje ili neslaganje. Naime, o tomu što smatramo, a što ne smatramo pogreškom motiviranom materinskim jezikom bit će riječi u dijelu u kojemu iznosimo i tumačimo rezultate našega istraživanja. Prvenstvena nam je namjera sumirati rezultate dosad najopsežnijega i najtemeljitijega istraživanja pogrešaka koje čine hrvatski govornici engleskoga kao stranoga

jezika kako bismo vidjeli u čemu sve govornici griješe, kako su istraživači klasificirali pronađena odstupanja te kako su protumačili uzroke tih odstupanja.

Andrassy (1971) u radu „Errors in the parts of speech in the English of learners from the Serbo-Croatian-speaking area“ prvo prikazuje pogreške na razini imenica. Kada je riječ o morfologiji imenica, pronalazi dva tipa pogrešaka: pogreške u oblikovanju te netočne gramatičke oblike. Kod pogrešaka u oblikovanju ispitanici najčešće upotrebljavaju pogrešan sufiks, primjerice u nazivima zemalja (*German* umjesto *Germany*, str. 9). U netočne gramatičke oblike autorica uvrštava netočan oblik množine (\**childrens*, str. 10).

Autorica potom na razini imenica navodi leksičke pogreške kao najbrojnije u korpusu te ističe da su zanimljive jer se javljaju i na višim stupnjevima. Leksičke pogreške dijeli u pet skupina, a u prvoj su one koje proizlaze iz različitih semantičkih polja dvaju jezika, primjerice „They can be professors also at primary schools.“ (str. 10), gdje bi u engleskome jeziku umjesto *professors* odgovaralo *teachers*. Autorica govori o velikome broju takvih pogrešaka, a kao veoma česte navodi i one u sljedećoj skupini. Riječ je o lažnim parovima, a iz korpusa je dan sljedeći primjer: „I can employ myself in industry as correspondent.“ (str. 11), gdje engl. *correspondent* treba značiti hrv. *korespondent*, ali to u engleskome nije slučaj, odnosno ne obuhvaća značenje osobe zadužene za poslovno dopisivanje. U trećoj su skupini imenice koje govornik netočno upotrebljava umjesto onih kojih se ne može dosjetiti, poput „...the title of his lesson is...“ (*ibidem*), gdje umjesto *lesson* govornik želi reći *lecture*, ali kako bi održao tečnost govora, tumači autorica, upotrebljava značenjski sličnu riječ. Četvrtu skupinu pogrešaka čine složenice čije značenje ne odgovara kontekstu, ali čija je jedna sastavnica dio odgovarajuće riječi. Autorica navodi sljedeći primjer: „We went to the headmaster of the station.“ (str. 12), gdje umjesto *headmaster* treba upotrijebiti *station master*. Posebnom skupinom pogrešaka Andrassy smatra kalkove te daje primjer uporabe riječi *regulars* umjesto *rules*, a koja je nastala analogijom *pravilan* → *regular*, *pravila* → \**regulars* (*ibidem*). Što se leksičkih pogrešaka tiče, autorica završava sa skupinom onih riječi koje nisu potpuno neprihvatljive već su „na rubu prihvatljivosti“ (str. 12, preveo J. P.), a primjer je riječ *place* u slučajevima gdje bi bolje odgovaralo *town* ili *village*: „This is our place in which we have some old church.“ (str. 12).

Nakon imenica, Andrassy daje osvrt na pogreške u uporabi osobnih zamjenica, a koje dijeli u tri kategorije. Kao česte prvo navodi pogreške u rodu zamjenice koje se javljaju jer imenica na koju se zamjenica odnosi ima različit rod u hrvatskome i engleskome jeziku. Na primjer, „Then there was a car with two horses in front of him.“ (str. 13), gdje umjesto *him* treba upotrijebiti *it* budući da se odnosi na imenicu *car* koja je u engleskome jeziku srednjega

roda. Potom, tu su pogreške u broju zamjenice, a za koje autorica smatra da ne proizlaze iz utjecaja materinskoga jezika nego iz nedostatnoga poznavanja sustava zamjenica u engleskome jeziku ili pak prevelike udaljenosti zamjenice od imenice: „I learned in school three languages but I don't know and I can't use it.“ (*ibidem*), gdje umjesto *it* treba upotrijebiti *them*. Kao treću i najčešću kategoriju pogrešaka u uporabi osobnih zamjenica, a koje nastaju pod utjecajem hrvatskoga jezika, Andrassy navodi korištenje neke druge vrste zamjenica umjesto osobnih: „I think that my parents will be very, very proud of this and happy that I study this.“ (*ibidem*), gdje umjesto *this* oba puta, smatra autorica, kontekstu bolje odgovara zamjenica *it*.

U tri kategorije Andrassy dijeli i pogreške u uporabi pokaznih zamjenica. Prve su pogreške u broju, a najčešće je riječ o korištenju *this* umjesto *these*, što autorica objašnjava time da je prva riječ češća u govoru ispitanika od potonje te da postoji „fonološka zbrka“ (str. 15) između tih riječi, odnosno da govornici dovoljno ne razlikuju /ðɪs/ od /ði:z/. Sljedeća, vrlo učestala pogreška jest uporaba *this* umjesto *that*, što Andrassy objašnjava utjecajem materinskoga jezika jer u hrvatskome se značenje riječi *taj* preklapa s *this* i *that*. Posljednju skupinu pogrešaka čini prečesto korištenje pokaznih zamjenica. Naime, na mjestima gdje bi one odgovarale u hrvatskome jeziku, u engleskome dolazi član: „Did you like that film? What is the name of that film? The name of this film...“ (*ibidem*).

Sljedeća skupina pogrešaka jesu one u uporabi posvojnih zamjenica i posvojnih pridjeva, a ona se također dijeli u tri kategorije. Pogreške u rodu, navodi autorica, nisu bile česte u korpusu, a nastale su prijenosom gramatičkoga roda iz hrvatskoga jezika u engleski: „I know that Rab must have many hotels and his streets are narrow.“ (str. 16), gdje umjesto *his* treba upotrijebiti *its* jer su gradovi srednjega roda u engleskome jeziku. Još su rjeđe pogreške u broju, a koje autorica objašnjava neuočavanjem veze između zamjenice i imenice. Posljednja kategorija jesu pogreške uporabe posvojnih zamjenica umjesto posvojnih pridjeva i obrnuto: „German grammar is like our.“ (*ibidem*), gdje umjesto *our* treba upotrijebiti *ours*. Andrassy takve pogreške objašnjava utjecajem hrvatskoga jezika u kojemu „nema formalne razlike između posvojnih zamjenica i posvojnih pridjeva“ (*ibidem*).

Kada je riječ o odnosnim zamjenicama, prva je kategorija pogrešaka uporaba drugih zamjenica umjesto *who* ili *that*, poput čestoga korištenja *which* za osobu. To se događa, smatra autorica, jer govornik odnosnu zamjenicu *koji* prevodi isključivo kao *which*, zaboravljajući da to u engleskome nije uvijek slučaj. Sljedeća je kategorija korištenje *what* umjesto *that* nakon *all*, a koja se također objašnjava utjecajem materinskoga jezika. Treća je kategorija uporaba

*this what* ili *this that* umjesto *that*, a koja nastaje zbog doslovnoga prevođenja konstrukcije u hrvatskome jeziku *ono što*, primjerice „This what excites me most...” (str. 17).

Andrassy pogreške pri uporabi neodređenih zamjenica svrstava u pet kategorija. Kao prvu navodi nerazlikovanje *other* i *another*. Sljedeća je kategorija dvostruka negacija koja nastaje pod utjecajem hrvatskoga jezika: „I did not understand nothing.“ naspram „Nisam ništa razumio.“ (*ibidem*). Treća su kategorija pogreške u broju, primjerice *other* u slučaju kada treba *others*. U četvrtoj je kategoriji riječ o pretjeranoj uporabi *some* na mjestu gdje bi u engleskome bolje odgovarao neodređeni član, a za što autorica kaže da se često javlja u korpusu i objašnjava utjecajem materinskoga jezika. Posljednju kategoriju čine problemi s anaforičkom uporabom riječi *one*, što se objašnjava nepostojanjem takve konstrukcije u hrvatskome jeziku, primjerice „I don't understand much about aeroplanes because I never been in it.“ (str. 18), gdje umjesto *it* treba upotrijebiti *one*.

U uporabi povratnih zamjenica Andrassy pronalazi dvije vrste pogrešaka: u rodu i u broju. Obje vrste objašnjava utjecajem materinskoga jezika jer se rod imenica na koje se odnose povratne zamjenice razlikuje u dvama jezicima, a što se broja tiče, u hrvatskome jeziku povratna zamjenica ima samo jedan oblik za jedninu i množinu. Za potonje autorica daje primjer „We could not wash ourself...” (str. 19), gdje umjesto *ourself* treba upotrijebiti množinu, *ourselves*.

Pogreške koje se javljaju pri uporabi upitnih zamjenica, navodi Andrassy, rjeđe su nego je to slučaj s ostalim zamjenicama, a uglavnom se odnose na korištenje *which* umjesto *what*.

Analiza pogrešaka nastavlja se s pridjevima. Kod pogrešaka u oblikovanju pridjeva autorica razlikuje dvije kategorije. Prva se odnosi na netočne sufikse, a druga na komparaciju jednosložnih pridjeva korištenjem *more* i *most*. Kada je riječ o pogreškama u uporabi pridjeva, Andrassy također govori o dvjema kategorijama. U prvoj su kategoriji pogreške korištenja priloga umjesto pridjeva, a u drugoj pogreške korištenja imenice umjesto pridjeva. Leksičke pogreške autorica razvrstava u tri kategorije: lažni parovi, potom često zabilježeni nepotpuni ekvivalenti (na primjer, *light* umjesto *easy* na temelju *lagan – light*) te korištenje *interesting* umjesto *interested*. O utjecaju materinskoga jezika na razini pridjeva autorica govori jedino u slučaju lažnih parova i nepotpunih ekvivalenata.

Nakon pridjeva, autorica se osvrće na morfološke i leksičke pogreške u uporabi glagola. Morfološke se pogreške odnose na netočan sufiks te na netočan ili izostavljen prijedlog u frazalnim glagolima. Leksičke pogreške proizlaze iz toga što mnogi glagoli imaju šire semantičko polje u hrvatskome negoli u engleskome jeziku te navodi one najčešće koji uzrokuju probleme: raditi (*make, do, work*), govoriti (*talk, say, speak*), znati (*know, be able to, can*),

gledati (*look, watch*), slušati (*hear, listen*), učiti (*learn, teach, study*), ustati (*stand up, get up*), itd. (str. 24 i 25).

Andrassy je u korpusu pronašla, dakako, i pogreške u uporabi priloga. Tu razlikuje pogreške u oblikovanju, sintaktičke pogreške i leksičke pogreške. Za pogreške u oblikovanju navodi se da su rijetke u korpusu, a sintaktičke uključuju dvije kategorije. Prva se odnosi na vrlo učestalo korištenje pridjeva umjesto priloga, što autorica objašnjava utjecajem hrvatskoga jezika. Naime, iako se i u hrvatskome jeziku prilog razlikuje od pridjeva uporabom, ne razlikuje se oblikom od pridjeva srednjega roda, usp. „dobro dijete“ i „dobro crtati“. U drugoj su kategoriji pogreške koje se odnose na korištenje pridjeva umjesto priložne konstrukcije, primjerice „He spoke to me friendly.“ (str. 26), gdje umjesto *friendly* treba upotrijebiti *in a friendly way*. Leksičke pogreške također su podijeljene u dvije kategorije: nepotpuni ekvivalenti i pretjerana uporaba priloga. Primjer za nepotpuni ekvivalent jest „before two years“ (*ibidem*) umjesto „two years ago“, a do kojega je došlo uslijed utjecaja materinskoga jezika. Pretjerana se uporaba priloga odnosi na korištenje priloga ondje gdje nije potreban, za što autorica daje primjer „They are not so much gifted.“ (*ibidem*).

Najveći broj pogrešaka u korpusu odnosio se na članove te Andrassy navodi kako su od stotinu rečenica 62 sadržavale pogreške u uporabi članova. Razlog tomu vidi u tome što članovi ne postoje u hrvatskome jeziku pa su stoga „strani [govornikovu] lingvističkom iskustvu“ (str. 27, preveo J. P.).

Posljednja vrsta riječi koju autorica obrađuje jesu prijedlozi te navodi da je najveći izvor pogrešaka u uporabi prijedloga utjecaj materinskoga jezika. Andrassy pogreške razvrstava u tri kategorije. Prvoj pripadaju one koje se odnose na netočan izbor u slučajevima u kojima prijedlog uvjetuje riječ koja prethodi ili slijedi, primjerice „One mustn't think on one's language.“ (str. 29), gdje umjesto *on* treba upotrijebiti *of*. Drugoj pripadaju pogreške kada prijedlog nije uvjetovan, na primjer „On the English lesson...“ (*ibidem*), gdje umjesto *on* treba upotrijebiti *in*. U trećoj su kategoriji pogreške koje se odnose na suvišnost ili izostavljanje prijedloga, a koje kao i ostale pogreške u uporabi prijedloga proizlaze iz razlika između dvaju jezika, odnosno iz utjecaja hrvatskoga jezika.

Na temelju svega navedenoga, Andrassy zaključuje da velik broj pogrešaka u govoru ispitanika proizlazi iz „optimističnog pretvaranja djelomičnog preklapanja u potpuno preklapanje“ (str. 30).

Bilinić (1971) u radu „Errors in the morphology and syntax of the verb in the speech of learners of English in the Serbo-Croatian-speaking area“ donosi pregled pogrešaka u

oblikovanju i odabiru engleskih glagolskih oblika. Započinje sa sadašnjim vremenom za koje kaže da se u njem najčešće griješi, i u morfologiji i u sintaksi. Smatra da se to događa jer u hrvatskome postoji jedno sadašnje vrijeme koje je morfološki jednostavno i koje se upotrebljava za radnje, događaje i stanja za koja se u engleskome jeziku upotrebljavaju dva morfološki različita vremena (*simple present* i *present continuous*), ali i da pogreške nastaju uslijed prethodno naučenoga u vezi s gramatičkim sustavom engleskoga jezika. Kod *simple presenta* riječ je o pogreškama u oblikovanju („I am study English.“, str. 33), pogreškama u odabiru vremena („I am living at Marko Orešković Square.“, str. 33) i pogreškama u broju („Girls and boys feels...“, „He speak very well...“, str. 34). U *present continuousu* javljaju se pogreške u oblikovanju („He standing on the very edge...“, str. 35) i u odabiru vremena („I now ring the bell...“, str. 35).

Veći utjecaj hrvatskoga jezika, a manji naučenoga sustava engleskoga jezika, autorica pronalazi pri uporabi prošloga vremena (*simple past* i *past continuous*). U *simple pastu* radi se o pogreškama u oblikovanju („...where our president was worked.“, str. 36), pogreškama u odabiru vremena („Last summer I have been in Austria.“, str. 37) i pogreškama u broju (za oblike glagola *to be*). Kod *past continuousa* pogreške se javljaju u oblikovanju („...as if something coming through the grass.“, str. 38) i odabiru vremena.

Pogreške zabilježene u uporabi *present perfecta* (*simplea* i *continuousa*) autorica pripisuje utjecaju i hrvatskoga i naučenoga engleskoga jezika. Pogreške kod *simple present perfecta* razlučuje na one u oblikovanju („She wasn't been to the theatre.“, str. 39) i one u odabiru vremena („...and we live here very long.“, str. 39). I u *present perfect continuousu* autorica razlikuje pogreške u oblikovanju („I studying English for five years.“, str. 40) te pogreške u odabiru vremena („I study English five years.“, str. 40). Iste se vrste pogrešaka nalaze i u uporabi *past perfecta*.

Za pogreške u oblikovanju futura („What will you doing in the summer?“, str. 42) autorica kaže da imaju jednaka obilježja kao i pogreške u oblikovanju drugih složenih vremena, s time da je u slučaju futura riječ o manjemu utjecaju materinskoga jezika. Kao i kod prethodno navedenih vremena, javljaju se pogreške u odabiru vremena („What do you learn tomorrow?“, str. 42).

Kada je riječ o uporabi kondicionala sadašnjega i prošloga, Bilinić govori o pogreškama u oblikovanju i odabiru vremena te ih također tumači utjecajem materinskoga jezika. Pogreške u oblikovanju zabilježene su i u korištenju pasiva, a autorica izvor ne pronalazi toliko u utjecaju hrvatskoga jezika koliko u nepoznavanju pravila engleskoga sustava. U oblikovanju razlikuje



pogreške netočnoga pomoćnog glagola, netočnoga vremena pomoćnog glagola, ispuštanja pomoćnog glagola i netočnoga oblika glavnoga glagola. Pored toga, navodi i drugu vrstu pogrešaka – korištenje aktiva umjesto pasiva.

Pri uporabi infinitiva autorica govori o pogreškama u oblikovanju („I can remembered only some phrases...“, str. 47), pogreškama u odabiru nekog drugog gramatičkog oblika umjesto infinitiva („I must studying English.“, str. 47) te razlici između dvaju jezika u obliku infinitiva, što se najviše odnosi na izostavljanje prijedloga *to* („I go sleep.“, str. 48) ili pak njegovo suvišno korištenje.

Što se tiče slaganja vremena, autorica navodi da je to područje snažnoga utjecaja materinskoga jezika budući da se sustavi dvaju jezika veoma razlikuju. Riječ je o sljedećim pogreškama: uporaba *will* umjesto *would*, sadašnjega vremena umjesto prošloga, *present perfecta* umjesto *past perfecta*, *simple pasta* umjesto *past perfecta* te uporaba sadašnjega vremena umjesto futura u prošlosti. Pogreške su zabilježene i u uporabi glagolskih vremena u vremenskim i pogodbenim rečenicama.

Pogreške se dakako javljaju i u oblikovanju niječnih i upitnih oblika, što Bilinić objašnjava različitim pravilima dvaju jezika. Autorica prepoznaje i problem s anaforičkim korištenjem glagola *do*, a što pripisuje izostanku takve pojave u hrvatskome jeziku, primjerice „Do you understand the question? Yes, I understand.“ (str. 55), gdje bi u engleskome trebalo „Yes, I do.“ Problemi su zamijećeni i pri uporabi gerunda, a autorica takve pogreške objašnjava i nepoznavanjem pravila engleskoga jezika i utjecajem hrvatskoga („She goes dance every Saturday.“, „I go to swimming.“, str. 56).

Autorica se osvrće i na pogreške izazvane prijelaznošću glagola jer postoje razlike u uporabi glagola kao prijelaznih i neprijelaznih u dvama jezicima te navodi primjer ispuštanja objekta („She told she goes for a walk.“, str. 57), izostavljanja prijedloga („I can listen what I say.“, str. 57) te suvišnosti prijedloga („The Bonds discussed about sports...“, str. 57).

Bilinić na temelju analize rezultata zaključuje da postoje dva uzroka pogrešaka: utjecaj materinskoga jezika i utjecaj prethodno naučenih pravila engleskoga jezika. Utjecaj se materinskoga jezika javlja zbog sličnosti glagolskih oblika u dvama jezicima, ali i zbog različitosti. S druge strane, pogrešne analogije i poopćivanje ukazuju na utjecaj prethodno naučenih pravila, što se najviše očituje u oblikovanju i odabiru vremena te odabiru pomoćnoga glagola i oblikovanju glavnoga glagola.

Posljednje istraživanje na koje ćemo se ovdje osvrnuti, a koje je proizašlo iz velikoga projekta kontrastivne analize, jest „Errors in the syntax of the sentence in the speech of learners

of English in the Serbo-Croatian-speaking area“ (Kranjčević, 1971). Autorica se prvo usredotočuje na pogreške povezane sa subjektom, predikatom, objektom i priložnim oznakama te njihovim položajem u rečenici.

U vezi sa subjektom prepoznaje tri tipa pogrešaka: zamjena mjesta subjekta i predikata („This letter found his wife in his pocket.“, str. 60), netočan položaj subjekta u upitnim rečenicama („What has seen the traveler?“, str. 60) te izostavljanje ili ponavljanje subjekta (najčešće u složenim rečenicama). Kranjčević sva tri tipa pripisuje utjecaju materinskoga jezika.

Kod pogrešaka predikata autorica napominje da navodi one koje nisu povezane sa subjektom jer su te već prethodno spomenute, te stoga prepoznaje dva tipa. Prvi se odnosi na uporabu imenskoga predikata umjesto pridjeva („...although I am Dalmatia...“, str. 61), a drugi na prilog umjesto pridjeva kao predikata nakon glagola *to be* i kopule („...because it sounds for me more naturally.“, str. 61). Kao i u slučaju subjekta, autorica smatra da su navedene pogreške na predikatu motivirane hrvatskim jezikom.

Kada ispitanici griješe na objektu, to čine tako što ga netočno smještaju u rečenici ili pak izostavljaju. Što se tiče netočnoga položaja objekta, ispitanici su objekt stavljali prije subjekta („And this letter I put somewhere in some book.“, str. 62), odvojeno od glagola („I learnt in school three languages.“, str. 62) te prije glavnoga glagola („He hasn't me my book given.“, str. 63). Jedino u potonjem slučaju autorica ne smatra da se radi o utjecaju materinskoga, nego nekoga drugoga stranog jezika. Pod utjecajem je materinskoga jezika izostavljanje objekta, na primjer kao u rečenici „We had to explain to him all the situation but he didn't believe.“ (str. 63), a koja bi trebala završiti objektom *it*.

U slučaju priložnih oznaka, pogreške koje se javljaju jesu netočan položaj u rečenici te izostavljanje, što autorica objašnjava „gotovo potpunom slobodom“ (str. 63, preveo J. P.) koju priložne oznake imaju u hrvatskome jeziku. Navodimo nekoliko primjera iz istraživanja autorice: „I learned at school German. I must work every day very hard. I want to study really medicine. It's quite difficult to speak fluently English.“ (str. 63 i 64).

Kranjčević se potom usredotočuje na pogreške u sintaktičkim odnosima glavnih elemenata u rečenici. Prva kategorija tih pogrešaka uključuje netočan redoslijed modifikatora, a ta se kategorija dalje dijeli na pogreške u uporabi determinatora, odnosno određenoga i neodređenoga člana („There's many people during summer the holidays.“, str. 65), posvojne zamjenice i genitiva („...that I will ever reach this my wish.“, str. 65), riječi *all* („His all vitals were hurt.“, str. 66), postdeterminatora („We spent there very nice two week.“, str. 66) i

predeterminatora („I have to read lot foreign literature.“, str. 66); pogreške postmodifikacije umjesto predmodifikacije („What do you do after your lesson of English?“, str. 66); pogreške u redosljedu opisnih pridjeva („It is an tourist small town on the Adriatic seaside.“, str. 66). Sve pogreške osim uporabe članova objašnjavaju se utjecajem materinskoga jezika.

Druga se kategorija tiče negacije, gdje autorica pronalazi pogreške u ispuštanju pomoćnoga glagola („Now I not know what will...“, str. 67), u netočnome položaju riječi *not* („That can I say not.“, str. 67) te pogreške dvostruke negacije („I don't know nothing.“, str. 68). I te pogreške, smatra autorica, najčešće nastaju zbog utjecaja hrvatskoga jezika.

Treća se kategorija odnosi na slaganje u broju, a autorica navodi da su pogreške na tom području česte. Pogreške mogu biti između subjekta i predikata („There's many people...“, str. 68), determinatora i imenice („...connect these subject together.“, str. 68) te u kontekstualnome slaganju. Te se pogreške uglavnom objašnjavaju nedostatnim poznavanjem gramatike engleskoga jezika.

Četvrtu kategoriju čine pogreške u položaju činitelja („Now I just read by Theodore Dreiser 'Jennie Gerhardt'.“, str. 69) ili netočnome prijedlogu vezanome uz činitelja („...and from Krlježa I read 'Hrvatski bog Mars'.“, str. 69), a koje se javljaju zbog utjecaja materinskoga jezika.

U petoj su kategoriji pogreške u oblikovanju upitnica (engl. *question tags*), a koje se objašnjavaju nedovoljnim poznavanjem pravila engleskoga jezika te utjecajem hrvatskoga jezika u kojemu se upotrebljava upitnica *zar ne*. Na primjer, „He wants a new dress, wants he?“ (str. 69).

Autorica se u radu dalje bavi zavisnim rečenicama, a započinje s osvrtom na pogreške u odnosnim rečenicama za koje kaže da služe kao modifikatori imenica te da su česte. Tu se javlja netočan odabir *what* i *which* umjesto *that* („The doctors will do everything what they can...“, „This was the best film which I ever saw.“, str. 70), *which* umjesto *who* („The slaves which live in the house...“, str. 70), *this what* i *this that* umjesto *what* („He can combine this that he heard from the others.“, str. 71) i *what* umjesto *which* („She read all the Bible through what gave her strength...“, str. 71). Usto, autorica pronalazi i pogrešku netočnoga padeža odnosne zamjenice (*whom* umjesto *who*).

U vremenskim se rečenicama javlja pogreška netočnoga odabira vremena („I shall read the book when I shall buy it.“, str. 71), a u pogodbenim je riječ o netočnome odabiru vremena te netočnome odabiru pogodbenoga veznika, primjerice *if not* umjesto *unless*.

Sljedeće što Kranjčević analizira jest područje neupravnoga diskursa koje hrvatskim govornicima predstavlja velik problem i u kojemu su mnoge pogreške motivirane materinskim jezikom zbog razlika u dvama sustavima. Autorica je zabilježila pogreške inverzije pomoćnoga glagola *do* („He asked what did he think about it.“, str. 73), inverzije modalnih glagola i glagola *to be* („I don't know how can I say this in English.“, str. 73), netočnoga redosljeda riječi nakon konjunktora *that* („He said that existed a danger...“, str. 73), izostavljanja subjekta u zavisnim jesnim i upitnim rečenicama („She asked her how long yesterday worked.“, str. 73) te izostavljanja veznika *if* i *whether* („So today I don't know did I lost the letter.“, str. 74).

Što se složenih rečenica tiče, autorica navodi da su govornici često surečenice povezivali po uzoru na hrvatski jezik.

Posljednje na što autorica daje osvrt jesu pogreške u strukturi prijedložnih izraza, a koje se javljaju uslijed utjecaja hrvatskoga jezika ili pak netočne analogije. Autorica navodi tri tipa pogrešaka: izostavljanje prijedloga iza određenih glagola („We explain them that it was wrong.“, str. 75), suvišna uporaba prijedloga („Do they direct with the traffic?“, str. 75) te uporaba netočnoga prijedloga („...pay attention on...“, str. 76).

Filipović (1971) na temelju rezultata navedenih istraživanja prepoznaje pet uzroka morfoloških i sintaktičkih odstupanja od norme engleskoga jezika. Prvi je uzrok interferencija materinskoga jezika. Naime, sukob između visokoflektivnoga hrvatskog jezika i manje flektivnoga engleskog jezika odražava se u tvorbi rečenice, a razlika u slobodi reda riječi između dvaju jezika dovodi do čestih sintaktičkih pogrešaka. Drugi su uzrok nepravilne analogije odnosno učenikovo nastojanje da primijeni opće pravilo na sve slučajeve, a treći učenikovo znanje još nekoga drugoga stranog jezika. Četvrti je uzrok „takozvana prijelazna faza koju prolazi svaki učenik stranog jezika“ (str. 85) kada napušta sustav materinskoga jezika kao model a da nije u potpunosti ovladao sustavom stranoga jezika. Posljednjim uzrokom zabilježenih odstupanja Filipović smatra metodu poučavanja stranoga jezika te tvrdi da nije dobro uvoditi nove strukture prije negoli su svladane stare.

Istraživanja Andrassy (1971), Bilinić (1971) i Kranjčević (1971) pokazala su da govornici čine raznovrsne pogreške na objema gramatičkim razinama (morfološkoj i sintaktičkoj) i u gotovo svim gramatičkim kategorijama. Može se zaključiti da autorice većinu odstupanja pripisuju utjecaju hrvatskoga jezika, a da do takvih interferencija može doći zbog razlika ili pak sličnosti sustava dvaju jezika.

Na umu treba imati da istraživanja nisu obradila fonološku razinu, ali ona u kontekstu našega rada nije bitna. Usto, na morfološkoj razini nema govora o pravopisnim pogreškama jer

su se istraživanja temeljila na snimljenome govoru. Iz istoga razloga na sintaktičkoj razini nema govora o diskursnim obilježjima. No, sve ostale zabilježene pogreške možemo očekivati i u pisanome izražavanju.

### ***1.7.2. Ovladanost vještinom pisanja na engleskome jeziku u Hrvatskoj***

Spomenuli smo da je ciljna razina za učenike osmoga razreda A2 prema ZEROJ-u. Na toj se razini od govornika u pogledu vještine pisanja očekuje da „mogu pisati kratke, jednostavne bilješke i poruke. Mogu napisati vrlo jednostavno osobno pismo, npr. pismo zahvale“ (Vijeće Europe, 2005, str. 26). Pored navedenoga, osnovnoga, deskriptora iz tablice za samoprocjenu, navodimo i deskriptore iz podljestvica. Tako prema deskriptoru iz podljestvice „Kreativno pisanje“ (str. 63) učenici na razini A2 mogu „napisati niz jednostavnih fraza i rečenica o svojoj obitelji, uvjetima života, obrazovnom iskustvu, sadašnjem ili prethodnom poslu.“ Usto, učenik na toj razini „može napisati kratki, jednostavni, izmišljeni životopis i jednostavne stihove o ljudima.“ Nadalje, „može povezanim rečenicama pisati o svakodnevnim pojavnostima iz svog okruženja, npr. o ljudima, mjestima, poslovnom ili obrazovnom iskustvu“ te „može napisati vrlo kratak i jednostavan opis određenih događaja, prošlih aktivnosti i osobnih iskustava.“ Što se „gramatičke ispravnosti“ (str. 117) tiče, na razini A2 učenik „neke jednostavne strukture koristi ispravno ali još stalno pravi osnovne pogreške – na primjer, često miješa vremena i zaboravlja na slaganje. Ipak je obično jasno što želi reći.“ U pogledu „vladanja pravopisom“ (str. 121), učenik na razini A2 „može, fonetski prilično točno (ali ne i pravopisno ispravno), napisati kratke riječi koje pripadaju njegovu usmenom vokabularu.“

U Nastavnome planu i programu za osnovnu školu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006) navodi se da vještina pisanja za učenike osmoga razreda podrazumijeva uočavanje razlika između pisanja i izgovora kod učestalih riječi te uočavanje razlika između pravopisa hrvatskoga i engleskoga jezika, potom prepisivanje rečenica ili prethodno obrađenih kraćih tekstova, pisanje čestitki za blagdane i razglednica, popunjavanje obrazaca osobnim podacima, nadopunjavanje teksta riječima koje nedostaju, odgovaranje na pitanja i postavljanje pitanja, pisanje vođenih i slobodnih sastavaka na temelju prethodno usvojenih sadržaja, pisanje riječi, rečenica i tekstova po diktatu, te pisanje ispita znanja na temelju obrađenoga rječnika i struktura.

Istraživanje Ovladanost vještinom pisanja na engleskome jeziku na kraju osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja kod hrvatskih učenika (Zergollern-Miletić, 2007) proizašlo je iz projekta Filozofskoga fakulteta u Zagrebu „Engleski jezik u Hrvatskoj“ (Mihaljević Djigunović, 2007) koji je odobren 2001., a trajao je do 2006. godine. Ovdje ćemo se osvrnuti na metodologiju i nama relevantne rezultate istraživanja koji se odnose na učenike osmoga razreda.

U testiranju vještine pisanja sudjelovalo je 1306 osnovnoškolaca iz seoskih i gradskih škola. Test pisanja sastojao se od zadatka u kojemu su učenici trebali u 20 jednostavnih ili 10 složenih rečenica opisati razlike između dvije naizgled jednake slike, a testiranje je provedeno tijekom redovne nastave engleskoga jezika. Ocjena uspješnosti pisanja na engleskome jeziku temeljila se na razini izvršenja zadatka, upotrijebljenome vokabularu, uporabi gramatike (utjecaj gramatičkih i pravopisnih pogrešaka na kvalitetu i razumljivost teksta) te strukturiranosti teksta. Zergollern-Miletić (2007) na temelju rezultata zaključuje da su ispitanici postavljeni zadatak riješili na odgovarajućoj razini (A2), da relativno dobro vladaju vokabularom te da im je najveći izazov predstavljalo strukturiranje teksta, odnosno da logično poredaju i povežu rečenice uz upotrebu različitih tipova rečenica. Pored toga, autorica pronalazi da je usvojenost vještine pisanja najslabija u usporedbi s ostalim ispitanim jezičnim vještinama (govorenje, čitanje, slušanje), što objašnjava time da je pisanje vještina koja se najkasnije i najteže usvaja te da se u praksi često upotrebljava „kao sredstvo za uvježbavanje i utvrđivanje gramatike i vokabulara, a nažalost mnogo rjeđe kao cilj“ (str. 197). Nadalje, autorica uočava da su učenici koji su učili još jedan strani jezik pored engleskoga jezika postigli bolje rezultate na zadatku pisanja od onih koji su učili samo engleski jezik, s time da su oni koji su učili njemački još uspješniji od onih koji su učili talijanski. Autorica smatra da se takav rezultat može objasniti time što se učenici koji uče dva strana jezika intenzivnije bave jezikom te učenju stranih jezika pristupaju „analitički, uspoređujući međusobno strane jezike koje uče, kao i te jezike s hrvatskim jezikom“ (str. 200). Konačno, provedeno je istraživanje pokazalo da je uspješnost na zadatku pisanja najbolji prediktor školskoga uspjeha u učenju engleskoga jezika.

Izvješće Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO), „Kvalitativna analiza ispita provedenih 2008. godine u osnovnim školama: engleski i njemački jezik“ (Marković, 2010), odnosi se na probno ispitivanje iz 2008. godine u kojemu su ispitivani učenici četvrtoga i osmoga razreda. Ispitu iz engleskoga jezika pristupilo je 16840 učenika osmoga razreda. Provjeravale su se vještine slušanja, čitanja i pisanja. Pisanje se testiralo dvama zadatcima: zadatkom dopunjavanja (popunjavanje obrasca) i zadatkom otvorenoga tipa (kratko

pismo prijatelju). Srednja vrijednost ostvarenih bodova u tim zadacima jest 6,78 od 20, na temelju čega autorice zaključuju da učenici nisu dovoljni sigurni u vještinu pisanja. Za usporedbu, srednja vrijednost ostvarenih bodova na zadacima slušanja je 6,23 od 10, a na zadacima čitanja je 10,10 od 15. Autorice navode da velik broj učenika nije prepisao točnu informaciju u prazninu u zadatku nadopunjavanja te smatraju da je tomu tako jer učenici vjerojatno nisu pažljivo pročitali upute. U zadatku otvorenoga tipa od učenika se očekivalo da poštuju pravila pisanja poruke (pozdrav na početku i potpis na kraju), da daju potpun odgovor na sva tri pitanja te da konačna poruka bude jasna čitatelju. Kriteriji su uključivali ostvarenost cilja zadatka, jezik, broj riječi i poznavanje konvencija pisma. Srednja vrijednost ostvarenih bodova u tom zadatku iznosila je 4,57 od 10. Autorice na temelju rezultata zaključuju da je „u nastavi engleskoga jezika potrebno više pažnje posvetiti razvijanju vještine pisanja“ (Marković, 2008, str. 53) te da je u izboru zadataka za vježbanje pisanja potrebno voditi se autentičnošću zadatka.

Pored deskriptivne analize na cjelokupnome uzorku, autorice u izvješću donose i analizu pogrešaka u zadacima pisanja na slučajnome uzorku od 518 učenika osmoga razreda. Prema toj analizi, od ukupnoga broja pogrešaka najčešće su bile pravopisne (30%), sadržajne (16%), leksičko-semantičke (13%), pragmatičke (11%), morfološke 1 (11%), morfološke 2 (10%) i sintaktičke (9%). Pravopisne su se pogreške odnosile najviše na izostavljeno slovo, pogrešno slovo i interpunkciju. Morfološke su pogreške u prvoj skupini uključivale ponajprije netočan odabir člana ili izostanak člana te netočan oblik množine imenica i izostanak množine. Druga je skupina morfoloških pogrešaka vezana uz glagole, a najviše je pogrešaka bilo u tvorbi i uporabi glagolskoga vremena. Što se leksičko-semantičkih pogrešaka tiče, najviše ih se odnosilo na izostanak ili odabir pogrešne riječi u kontekstu te izostanak ili odabir pogrešnoga prijedloga. Kada je riječ o sintaktičkim pogreškama, učenici su najčešće izostavljali bitne rečenične dijelove ili pak dodavali nepotrebne riječi, a griješili su i u redosljedu sintaktičkih jedinica. Sadržajne su se pogreške odnosile na obrađenost pitanja i usklađenost s temom, a pragmatičke na uporabu uvodne i završne rečenice, koherentnost teksta, stilsku ujednačenost i pozdrav na početku i kraju pisma te potpis. Konačno, autorice zaključuju da učenici nisu dovoljno sigurni u integriranju znanja jezika i znanja o pisanju jer se nedovoljno pozornosti posvećuje pisanju i analizi napisanoga.

Izvješće „Preliminarni hrvatski rezultati prvoga Europskog istraživanja jezičnih kompetencija“ (Buljan Culej, 2012b) temelji se na velikome istraživanju jezičnih kompetencija koje je pokrenula Europska komisija, a u kojemu je pored Hrvatske sudjelovalo još 13 zemalja.

U Hrvatskoj je ispitivanje kompetencija engleskoga jezika provedeno 2011. godine na uzorku od 1798 učenika osmoga razreda koji su engleski učili kao prvi strani jezik. Testirane su vještine slušanja, čitanja i pisanja, a učenici su ispunjavali i pozadinske upitnike. Ovdje ćemo se osvrnuti na rezultate na zadatku pisanja.

U glavnome izvješću (Buljan Culej, 2012a) nalazimo primjere zadataka: pisanje emaila na temelju natuknica odnosno pitanja na razinama A1, A2 i B1 te prijava na oglas na temelju natuknica na razini B2. Učenici ispitivani na najnižoj ispitnoj razini rješavali su tri zadatka (dva na razini A1 i jedan na razini A2 ili obrnuto). Učenici na srednjoj ispitnoj razini rješavali su dva zadatka (A2 i B1), kao i učenici na najvišoj razini (B1 i B2). Dakle, prema rezultatima istraživanja, a koje pronalazimo u preliminarnome izvješću (Buljan Culej, 2012b), 75% učenika doseglo je razinu A2 i više (točnije, 28% učenika na razini je A2, 37% na razini B1, 10% na razini B2). Razinu A1 doseglo je 25% učenika, ali taj podatak treba razumjeti u kontekstu sastava uzorka. Naime, u izvješću se navodi da je 80% učenika engleski jezik učilo između pet i osam godina, a 18% i prije osnovne škole. Dakle, budući da nisu svi učenici učili engleski jezik osam godina, nego i kraće, nije neobično da nisu svi dosegli razinu A2.

Zanimljivo je da su učenici u usporedbi s drugim dvjema testiranim vještinama (čitanjem i slušanjem) najbolje rezultate postigli u pisanju. Naime, u čitanju je 54% te u slušanju 71% učenika doseglo razinu A2 i više, što je u suprotnosti s rezultatima prethodno spomenutoga istraživanja Zergollern-Miletić (2007) te izvješću NCVVO-a (Marković, 2010) prema kojima je uspješnost u pisanju bila najslabija u odnosu na druge ispitane jezične vještine.

S obzirom na ograničen broj istraživanja vezanih uz pisanje na engleskome kao stranome jeziku u hrvatskome kontekstu, u sljedećemu dijelu detaljnije ćemo se osvrnuti na spomenuto izvješće NCVVO-a, a dopunit ćemo ga rezultatima suvremenih hrvatskih istraživanja kako bismo razjasnili pojedina područja u kojima se javljaju pogreške.

### ***1.7.3. Pogreške hrvatskih govornika engleskoga jezika***

Na temelju prethodno spomenutih rezultata analize pogrešaka (Marković, 2010) možemo uočiti što hrvatskim učenicima osmoga razreda predstavlja izazov u ovladavanju vještinom pisanja, odnosno u čemu najviše griješe u pisanome ostvaraju na engleskome jeziku. Prije svega, to je **pravopis**. Razlog je tomu, kao što smo spomenuli, što su pravopisna pravila engleskoga jezika sama po sebi teška (Cook, 2008). No, osim toga, riječ je i o dvama različitim ortografskim



sustavima. Hrvatski je pravopis fonološki s morfonološkim elementima (Jozić, 2013), što znači da u hrvatskome jeziku načelno jednome grafemu odgovara jedan fonem (Anić i Silić, 2001). Iz toga je razloga izvornome govorniku hrvatskoga jezika, jednom kada nauči koje slovo odgovara kojemu glasu, lako zapisati riječ ili rečenicu koju čuje na hrvatskome jeziku ili koje se dosjeti. S druge strane, engleski jezik ima korijenski (etimološki) pravopis u kojemu 26 slova predstavlja više od 40 glasova (Crystal, 2005). Dakle, hrvatski se sustav može smatrati „fonološki prozirnim“ budući da u većini slučajeva jedno slovo odgovara jednomu glasu i obrnuto. S druge strane, engleski se sustav smatra „fonološki neprozirnim“ jer ima manje takvih pravilnosti (Cook i Bassetti, 2008, str. 7, preveo J. P.). Povrh toga, između hrvatskoga i engleskoga jezika postoje i razlike u uporabi pravopisnih znakova (Patekar, 2016a), odnosno velikoga i maloga slova, bjeline, točke, zareza, navodnika. Cook (2008) smatra da se pravopisni znakovi mahom ignoriraju u poučavanju engleskoga kao stranoga jezika. To, dakako, nije dobro jer pravopisni znakovi, poput zareza i točke, pružaju informacije o gramatičkoj strukturi rečenice te utječu na lakoću čitanja teksta.

Druge najučestalije pogreške kod Marković (2010) jesu morfološke, a ovdje ćemo se osvrnuti na **članove**. Naime, riječ je o nečemu što ne postoji u hrvatskome jeziku pa je jasno da će biti problem našim učenicima jer se nemaju na što osloniti.

Prema Zergollern-Miletić (2008, 2009), članovi u engleskome jeziku imaju važnu komunikacijsku ulogu, a posebice u pisanome diskursu gdje ne možemo gestama pojašnjavati na koga ili što se referiramo. Na temelju analize literature koja se bavi ovladavanjem engleskoga jezika, autorica zaključuje da članovi očigledno predstavljaju jedan od najvećih problema, ako ne najveći, pri ovladavanju engleskim kao inim jezikom (Zergollern-Miletić, 2008). Tomu u prilog ide i autoričino istraživanje koje je potvrdilo da ni najnapredniji učenici engleskoga jezika ne usvoje u potpunosti sustav članova engleskoga jezika. Autorica izazov poučavanja članova povezuje s kategorijom određenosti i neodređenosti koja se u hrvatskome jeziku ponajprije obrađuje kao gramatičko pitanje, a ne kao semantičko-pragmatičko, ali dakako i sa samom nastavom engleskoga jezika u kojoj izostaje temeljitija obrada članova u smislu ukazivanja ne samo na njihovu uvjetovanost gramatikom, već i povezanost sa značenjem imenice i kontekstom. Odnosno, prepreka ovladavanju članovima u engleskome jeziku jest neosviještenost kategorija određenosti i neodređenosti u hrvatskome jeziku (Zergollern-Miletić, 2011a). Potvrdu da bolja teorijska podloga može doprinijeti i boljoj ovladanosti članovima pronalazimo u istraživanju Zergollern-Miletić (2011b), s napomenom da je riječ o studentima.

Balenović i Medved Krajnović (2013) ovladanost članova ispitali su longitudinalnim istraživanjem na uzorku od 12 hrvatskih učenika engleskoga jezika, od njihove 11. do 13. godine, odnosno u drugoj, trećoj i četvrtoj godini učenja. Istraživanje je provedeno unutar projekta „Usvajanje engleskoga jezika od rane dobi: analiza učenikova međujezika“, a temeljilo se na zabilježenome usmenom ostvaraju ispitanika na zadatku opisivanja slike. Rezultati su istraživanja pokazali da je neodređeni član korišten s većom točnošću od određenoga člana, što autorice pripisuju utjecaju nastavnih materijala i razrednoga diskursa koji učenike u početnome učenju više izlažu neodređenome članu. Nadalje, pokazalo se da učenici točno upotrebljavaju članove u poznatim kontekstima, ali i da često ispuštaju neodređeni član kod imenice spomenute prvi put te da zamjenjuju neodređeni član određenim. Balenović i Medved Krajnović (2013) zaključuju da se s razvojem uspješnosti povećava i točna uporaba članova, ali i da je ovladavanje članovima dugačak i nepravocrtan proces, pogotovo kada je riječ o učenicima u čijemu materinskom jeziku članovi ne postoje pa tada „fluktuiraju između uporabe određenoga i neodređenoga člana tijekom dužega razdoblja“ (str. 42, preveo J. P.).

Treća skupina najčešćih pogrešaka u izvješću NCVVO-a (Marković, 2010) jesu one sadržajne, ali njih teško da možemo smatrati posebnostima pisanja na stranome jezikom, osim ako je riječ o nerazumijevanju uputa na engleskome jeziku (ali ni tada nije riječ o vještini pisanja). Slijede leksičko-semantičke pogreške kao četvrte najučestalije. Kao što smo prethodno naveli, najčešće je riječ o izostanku ili odabiru pogrešne riječi u kontekstu te izostanku ili odabiru pogrešnoga prijedloga. Pogrešan se odabir riječi odnosi, između ostaloga, na **kolokacije** koje se katkad razlikuju u dvama jezicima; primjerice, *\*to drive a bike* prema hrvatskome *voziti bicikl* umjesto *to ride a bike* ili *\*to write homework* prema hrvatskome *pisati zadaću* umjesto *to do homework* i sl. Stojić (2012) smatra da neizvornome govorniku kolokacije predstavljaju izazov jer ih ne „percipira kao cjelinu, već kao odvojene riječi“ (str. 93), što je opterećenje kada ih treba upotrijebiti u stranome jeziku. Nadalje, posebne se poteškoće javljaju na razini produkcije teksta u stranome jeziku jer neizvorni govornik odabire metodu doslovnoga prevođenja sa stranoga jezika, a to se događa i na početnim i na višim stupnjevima učenja (Stojić, 2012). Osim pogrešne riječi u kolokacijskoj svezi, učenik može odabrati i kontekstualno neodgovarajuću riječ jer izjednačava semantičko polje u hrvatskome jeziku s onim u engleskome; primjerice, *\*during the big rest* prema hrvatskome *tijekom velikog odmora* umjesto *during the big break* jer je proširio značenje riječi *rest* na ‘školski odmor’. Pavičić Takač i Lukač (2013) analizirale su kolokacije tipa pridjev + imenica u 298 eseja na engleskome jeziku koje su napisali hrvatski srednjoškolski učenici na Državnoj maturi 2010. i 2011. godine.

Rezultati istraživanja pokazali su da su neka odstupanja karakteristična i za druge neizvorne govornike, a ne samo hrvatske, ali i da su određena odstupanja rezultat jezičnoga prijenosa iz materinskoga jezika. Nadalje, učenici su skloni u kolokacijama upotrebljavati opće pridjeve, pa tako koriste *big problem* gdje izvorni govornici češće posežu za *major problem* ili pak *bad feelings* za *negative feelings*. Nije, dakle, riječ o netočnome izboru, već o izboru koji ukazuje na neizvornost govornika. Slično, kada u materinskome postoji sinonim za izraz u stranome jeziku, tada neizvorni govornici odabiru rješenje iz materinskoga jezika, primjerice *free time* umjesto, u engleskome češćeg, *spare time*. Autorice smatraju da takvi sinonimni izrazi potiču pozitivan prijenos, ali i ograničavaju izbor kolokacija neizvornoga govornika. Konačno, autorice tvrde da neizvorni govornici katkad posežu za kolokacijama kada ne znaju određenu riječ, što se vidi na primjeru uporabe *bad sides* za *disadvantages*. Miščin (2015) je ovladanost kolokacijskom kompetencijom (glagol + imenica te glagol + glagolska imenica) istražila na uzorku od 40 osnovnoškolskih učenika (8. razreda) i 40 srednjoškolskih učenika (3. razreda), a upotrijebila je test sastavljen od četiriju tipova zadataka (višestruki izbor, nadopunjavanje, prijevod s engleskoga jezika na hrvatski i prijevod s hrvatskoga jezika na engleski). Autorica na temelju rezultata zaključuje da se učenici uvelike oslanjaju na materinski jezik ili pak na pogađanje (engl. *approximation*), a najtežim se zadatkom pokazao prijevod s hrvatskoga na engleski (kojim je autorica testirala proizvodnu razinu znanja).

Marković (2010) među leksičko-semantičke uključuje i pogreške u uporabi **prijedloga**. Vickov (2005) prepoznaje izazov koji hrvatskim učenicima predstavljaju prijedlozi i prijedložni izrazi u engleskome jeziku. U svome istraživanju na uzorku od 92 učenika osmoga razreda, koji su engleski jezik učili najmanje četiri godine, Vickov pronalazi da su učenici među pet kategorija (zamjenice, imenice i pridjevi, glagolska vremena, prijedlozi, prijedložni glagoli) najmanje točnih odgovora (30%) ostvarili upravo pri uporabi prijedložnih glagola (engl. *prepositional verbs*, npr. *depend on*). Najviše je ispitanika, njih 64%, zadatke s prijedložnim glagolima označilo kao najteže. Rezultate autorica povezuje sa složenošću prijedložnih značenja izraza koji često imaju idiomatsko značenje i s velikom raznolikošću u „gramatičkim uzorcima u kojima se ti idiomatski izrazi mogu pojaviti“ (str. 782). Prijedložni izrazi i frazalni glagoli imaju veliku ulogu u engleskome jeziku, a problem je, smatra autorica, što hrvatski učenici njima nastoje ovladati „mehaničkim memoriranjem“ (str. 782). Naime, autori udžbenika priklanjaju se tradicionalnoj gramatici u kojoj se prijedložna značenja smatraju mahom idiosinkratičnima, dok kognitivna gramatika prepoznaje sustavnost njihovih značenja.

Vickov (2005) stoga predlaže poučavanje prijedloga prema kognitivnomu modelu tumačenja prijedložnih značenja (v. npr. Kurtyka, 2001).

O ostalim će vrstama leksičkih pogrešaka biti više riječi u dijelu s rezultatima istraživanja; zasad je dovoljno ustanoviti da se one u izvješću NCVVO-a (Marković, 2010) javljaju kao druge najučestalije, ako zanemarimo sadržajne pogreške kao nespecifične za pisanje na stranome jeziku. Istom logikom možemo zanemariti i pragmatične pogreške jer organizacija teksta nije svojstvena stranome jeziku, odnosno ona se u hrvatskome i engleskome jeziku na razini A2 ne razlikuje u pogledu organizacije odlomaka i korištenja jednostavnih veznika. Ipak, spomenut ćemo ovdje istraživanje Mihaljević Djigunović i Vickov (2010) koje se tiče pragmatičnoga aspekta. Autorice su naime ispitale uporabu diskursnih oznaka na uzorku od dvjesto učenika (100 osmoga i 100 četvrtoga razreda srednje škole) koji su engleski počeli učiti u četvrtome razredu osnovne škole. Koristile su test pisanja u kojemu se od učenika tražilo da napišu pismo na temelju kratkoga teksta (oglasa). Rezultati su istraživanja pokazali, između ostaloga, da su učenici osmoga razreda manje upotrebljavali diskursne oznake od srednjoškolaca, što možemo smatrati očekivanim. Pri tom su najčešće koristili *and*, *but*, *because* (*of*), *when* i *i think*, što autorice pripisuju utjecaju hrvatskoga jezika. Naime, prema prethodnome istraživanju Vickov (2010), isti su ispitanici u hrvatskome jeziku najčešće upotrebljavali *i*, *ali*, *jer*, *kad(a)* i *ja mislim*, a to su hrvatski ekvivalenti spomenutih diskursnih oznaka u engleskome jeziku. Pored toga, autorice smatraju da su upravo tim oznakama učenici bili najviše izloženi kroz školske udžbenike. Velika prisutnost tih osnovnih diskursnih oznaka u srednjoškolskim pisanim radovima navodi autorice da zaključe kako su diskursne oznake uglavnom zanemarene u nastavi engleskoga jezika u Hrvatskoj. Naime, učenici nisu dovoljno izloženi raznovrsnim diskursnim oznakama, a u udžbenicima izostaje sustavan pristup njihovu poučavanju.

Što se pogrešaka na sintaktičkoj razini tiče, zanimljivo je istraživanje Mihaljević Djigunović i Letice Krevelj (2012) o dinamici ovladavanja strukturom *there is / there are* kod hrvatskih učenika engleskoga kao stranoga jezika, a koje je provedeno u sklopu projekta „Usvajanje engleskoga jezika od rane dobi: analiza učenikova međujezika“. Uzorak je činilo desetero učenika, a bilježenje njihova usmenoga ostvaraja na zadatku opisivanja slike te intervjuu trajalo je od petoga razreda (druga godina učenja engleskoga jezika) do osmoga. Rezultati su istraživanja pokazali da uporaba *there* raste s godinama učenja engleskoga jezika, da se konstrukcije s *there* koriste kao naučene cjeline (engl. *chunks*) i to najčešće samo na početku rečenice, da se struktura u potpunosti internalizira i upotrebljava na drugim položajima

u rečenici s razvojem uspješnosti, te da je ovladavanje tom strukturom pod utjecajem materinskoga jezika (prvenstveno zato što ne postoji u hrvatskome).

Na kraju valja spomenuti i istraživanje koje su Mikulec i Cergol Kovačević (2013) provele s ciljem klasifikacije (prema učestalosti pojavljivanja) leksičko-gramatičkih obilježja hrvatskoengleskoga jezika, tzv. *Croglisha* (str. 57), odnosno engleskoga kao međunarodnoga jezika koji upotrebljavaju hrvatski govornici. Uzorak je činilo 106 studenata druge i treće godine (budućih učitelja razredne nastave i odgojitelja). Većina ih je počela učiti engleski jezik između devete i trinaeste godine. Engleski su jezik najviše upotrebljavali za komunikaciju s govornicima čiji materinski jezik nije ni hrvatski ni engleski, a potom i s govornicima čiji materinski jezik jest hrvatski (u učionici). Autorice stoga smatraju da je doista riječ o govornicima ELF-a, engleskoga kao *lingua franca*. Instrument je bio zadatak prevođenja teksta s hrvatskoga jezika na engleski koji je osmišljen kako bi ispitanici proizveli prijevod s ciljanim leksičko-gramatičkim obilježjima. Autorice su devet kategorija leksičko-gramatičkih obilježja preuzele od Seidlhofer (2004, 2005). Ta su obilježja (Mikulec i Cergol Kovačević, 2013, str. 62): 1) uporaba *this* uz imenicu u množini, 2) množina nebrojivih imenica (npr. *advices*), 3) pojednostavljene upitnice (npr. „no?, isn't it?“), 4) netočna uporaba ili izostavljanje određenoga i neodređenoga člana, 5) uporaba općih glagola u kolokacijama (npr. „make a discussion“), 6) izostanak nastavka -s u trećem licu jednine sadašnjega vremena, 7) uporaba *that* umjesto *to*-infinitiva (npr. „can't wait that she enter“), 8) uporaba suvišnih prijedloga ili imenica s ciljem poboljšavanja razumijevanja (npr. „return to home; how long time“) te 9) uporaba *who* i *which* kao odnosnih zamjenica (npr. „dress who is her favourite; little girl which“).

Mikulec i Cergol Kovačević (2013) pronašle su da je najviše odstupanja bilo u prvoj kategoriji, a potom u drugoj i trećoj, odnosno s uporabom *this* uz imenicu u množini, s množinom nebrojivih imenica te pojednostavljenim upitnicama. Odstupanja u drugoj kategoriji autorice objašnjavaju utjecajem materinskoga jezika jer korištene imenice, nebrojive u engleskome, u hrvatskome imaju množinu. Negativnim prijenosom iz hrvatskoga autorice smatraju i odstupanja u petoj kategoriji, odnosno korištenje netočnoga glagola u kolokaciji. Iznenadjujućim smatraju učestalost izostavljanja nastavka -s budući da je hrvatski jezik visoko flektivan pa govornicima nastavci ne bi trebali biti neobični, a i riječ je o gramatičkoj kategoriji koju učenici uče od rane dobi. Negativan utjecaj materinskoga jezika pronalaze i u sedmoj i devetoj kategoriji, dok za osmu tvrde da je riječ o pozitivnome prijenosu jer su tražene konstrukcije jednake u obama jezicima, na primjer hrv. *crvena haljina* – engl. *red dress* i hrv. *koliko dugo* – engl. *how long*. Ograničenja istraživanja koja treba uzeti u obzir jesu klasifikacija

koja je preuzeta od Seidlhofer (2004, 2005), a koja se temelji na govorenome jeziku, te korištenje prijevoda kao jedinoga instrumenta. Autorice zaključuju da se odstupanja govornika ELF-a ne mogu univerzalno klasificirati prema učestalosti, nego da u obzir treba uzeti materinski jezik govornika jer pozitivan i negativan prijenos iz prvoga jezika utječu na odstupanja u pisanome ostvaraju na stranome jeziku.

## 2. ISTRAŽIVANJE

U ovome se dijelu rada donose rezultati provedenoga istraživanja. Prije toga se, dakako, navode cilj istraživanja i hipoteze te se opisuje metodologija istraživanja – od uzorka, preko instrumenta i korpusa, do provedbe istraživanja, obrade podataka i klasifikacije pogrešaka. Konačno, donose se rezultati istraživanja i rasprava.

### 2.1. Cilj istraživanja i hipoteze

Cilj je ovoga istraživanja kvantitativno i kvalitativno opisati utjecaj hrvatskoga kao materinskoga jezika na pisani ostvaraj na engleskome kao stranome jeziku kod učenika osmoga razreda na temelju zabilježenih leksičkih i morfosintaktičkih (gramatičkih) pogrešaka.

Kvantitativna se analiza temelji na sljedećim pretpostavkama:

- hipoteza 1: međujezičnih pogrešaka bit će manje nego unutarjezičnih pogrešaka
- hipoteza 2: učenici koji uče još jedan strani jezik imat će manji postotak unutarjezičnih pogrešaka od učenika koji uče samo engleski jezik
- hipoteza 3: učenici koji uče još jedan strani jezik imat će bolje ocijenjen rad od učenika koji uče samo engleski jezik
- hipoteza 4: postotak međujezičnih pogrešaka kod učenika koji uče samo engleski jezik te učenika koji uče još jedan strani jezik bit će jednak.

Potvrđivanje prve hipoteze bilo bi u skladu s rezultatima istraživanja koja su uslijedila nakon razdoblja popularnosti kontrastivne analize, a koja su pokazala da materinski jezik ipak nije glavni izvor pogrešaka uslijed izravnoga prijenosa. Pri tumačenju postotka međujezičnih pogrešaka u ukupnome postotku pogrešaka treba voditi računa o ograničenjima koja su spomenuta u teorijskome dijelu. Potvrđivanje druge i treće hipoteze išlo bi u prilog rezultatima, primjerice, Zergollern-Miletić (2007) koji su pokazali da učenici koje uče dva strana jezika postižu bolje rezultate na zadatku pisanja u prvome stranom jeziku od učenika koji uče samo jedan strani jezik. Konačno, potvrđivanje bi četvrte hipoteze pokazalo da unatoč boljim rezultatima učenika dvaju stranih jezika naspram učenika jednoga stranog jezika međujezične pogreške pokazuju otpornost i zapravo se podjednako javljaju i kod jednih i kod drugih, što bi bilo u skladu s rezultatima probnoga istraživanja. Naime, na uzorku od 100 ispitanika u probnome istraživanju, postotak međujezičnih pogrešaka bio je sličan kod učenika koji su učili

samo engleski jezik i kod učenika koji su pored engleskoga učili još jedan strani jezik (talijanski ili njemački).

Kvantitativna analiza također uključuje istraživanje statistički značajne povezanosti među sljedećim varijablama:

- veličina mjesta
- drugi strani jezik
- tema zadatka
- broj riječi
- broj rečenica
- ocjena rada
- postotak međujezičnih pogrešaka
- postotak unutarjezičnih pogrešaka
- vrste pogrešaka.

Kvalitativnu analizu čine detaljan opis i objašnjenje zabilježenih pogrešaka. Zajedno, kvantitativna i kvalitativna analiza doprinose opisu učenikova međujezika nakon osam godina učenja engleskoga kao stranoga jezika te, nadamo se, upotpunjuju sliku međujezičnih utjecaja u hrvatskome kontekstu.



## 2.2. Metodologija istraživanja

### 2.2.1. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 500 učenika osmoga razreda osnovne škole, izvornih govornika hrvatskoga jezika, koji su engleski učili kao strani jezik od prvoga razreda. Riječ je o generaciji učenika koja se u potpunosti obrazovala prema Nastavnome planu i programu za osnovnu školu (2006), a u prvi razred osnovne škole krenuli su 2007./2008. školske godine. S obzirom na to da se od prvoga do četvrtoga razreda engleski kao prvi strani jezik uči dva nastavna sata tjedno, a od petoga do osmoga tri nastavna sata tjedno, učenici su u trenutku ispitivanja iza sebe imali oko 680 sati nastave engleskoga jezika (budući da je ispitivanje provedeno u svibnju, pred kraj nastavne godine).

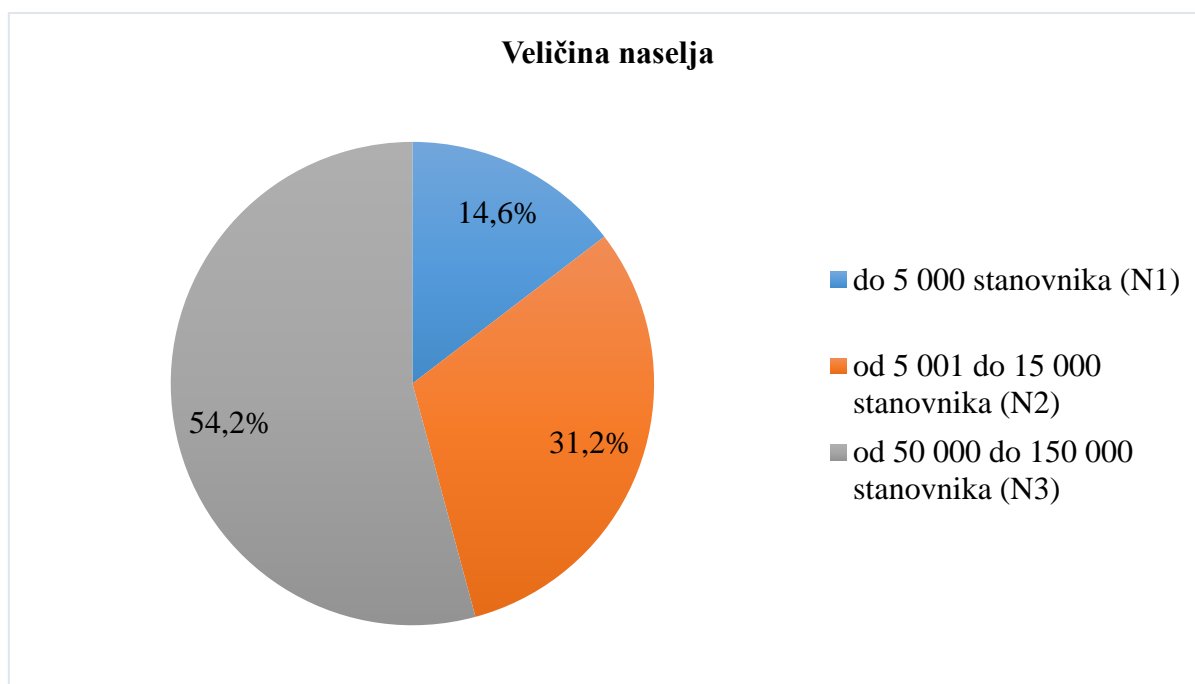
Uzorak je diversificiran po spolu, veličini naselja, drugome stranom jeziku te temi pisanoga rada. Namjera je bila obuhvatiti raznolikost hrvatske populacije koja živi u manjim, srednjim i većim naseljima. Isto tako, u obzir je uzet čimbenik drugoga stranog jezika pa uzorak uključuje ispitanike koji su učili samo engleski jezik od prvoga razreda, kao i one koji su uz njega učili talijanski ili njemački jezik od četvrtoga razreda osnovne škole.

Uzorak je ravnomjieran s obzirom na spol; u konačnome je uzorku bilo 252 ispitanika muškoga spola (50,4%) i 248 ispitanika ženskoga spola (49,6%).

Naselja su podijeljena u tri kategorije prema veličini (po broju stanovnika): a) do 5 000 stanovnika (N1), b) od 5 001 do 15 000 stanovnika (N2), te c) od 50 000 do 150 000 stanovnika (N3). U prvoj se kategoriji nalaze četiri škole u četiri naselja, u drugoj tri škole u dva naselja, a u trećoj dvanaest škola u dva naselja. Ukupno je, dakle, sudjelovalo 19 škola iz devet naselja. U Tablici 2. prikazan je broj škola te broj ispitanika iz svake kategorije naselja, a Prikaz 1. donosi pregled raspodjele ispitanika prema veličini naselja.

**Tablica 2.** Broj škola i ispitanika prema veličini naselja

veličina naselja po broju stanovnika	broj škola	broj ispitanika
do 5 000 (N1)	4	73
od 5 001 do 15 000 (N2)	3	156
od 50 000 do 150 000 (N3)	12	271
ukupno	19	500

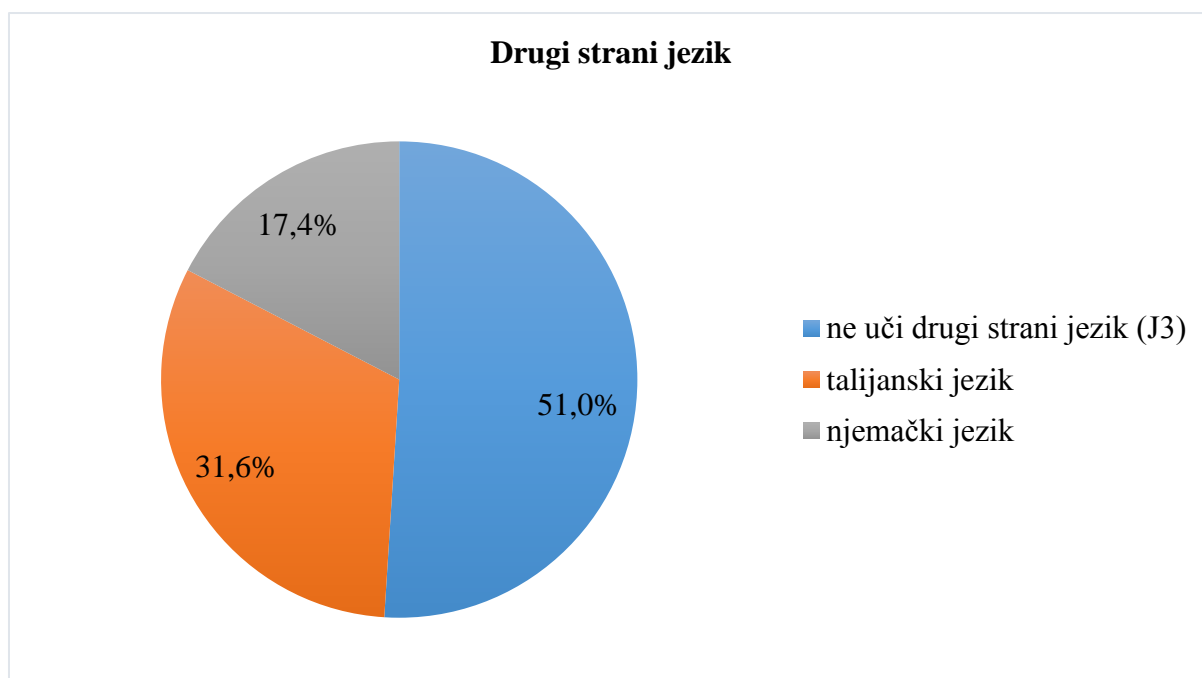


**Prikaz 1.** Raspodjela ispitanika prema veličini naselja

Prema učenju drugoga stranog jezika, ispitanici su podijeljeni u tri kategorije: a) nisu učili drugi strani jezik (J3), b) učili su talijanski jezik, c) učili su njemački jezik. Iz konačnoga su uzorka izuzeti učenici koji su učili neki drugi strani jezik osim talijanskoga ili njemačkoga. Tablica 3. prikazuje broj ispitanika prema tome jesu li učili drugi strani jezik te, ako da, koji.

**Tablica 3.** Broj ispitanika prema drugome stranom jeziku

drugi strani jezik	broj ispitanika
nisu učili	255
talijanski jezik	158
njemački jezik	87
ukupno	500



**Prikaz 2.** Raspodjela ispitanika prema drugome stranom jeziku

Konačno, uzorak je diversificiran po tome o kojoj su od pet tema ispitanici pisali, a o svakoj je temi pisalo 100 učenika (Tablica 4.).

**Tablica 4.** Popis tema i broj ispitanika koji su pisali o svakoj temi

tema	broj ispitanika
Dan u školi	100
Ljetni praznici	100
Preporuka za film	100
Najdraže putovanje	100
Posjet gradu	100
ukupno	500

### 2.2.2. Instrument

Za instrument istraživanja odabran je poluvođeni sastavak. Poluvođeni sastavak tip je zadatka koji se često javlja u školskoj zadaći iz engleskoga jezika. Naziva se poluvođenim jer za pisanje sastavka postoji poticaj u vidu teksta, najčešće pitanja, koji učenicima daje svojevrсни okvir. S

obzirom na to da je poluvođeni sastavak čest tip zadatka u školskim zadaćama, smatrali smo da učenicima takav oblik testiranja neće biti stran.

Zadatak se sastojao od dva dijela. U uvodnome su se dijelu kroz pitanja na hrvatskome jeziku prikupljali podatci o učenikovu materinskome jeziku te o povijesti učenja stranih jezika. Na hrvatskome se jeziku daju i upute o rješavanju zadatka u pogledu poželjnoga broja riječi (40 – 60) odnosno rečenica (6 – 8) te se učenika upućuje na mogućnost korištenja obične olovke i gumice. Glavni dio, pak, čini prijateljeva odnosno prijateljičina kratka poruka na koju ispitanik treba odgovoriti. Poruka je na engleskome jeziku i sastoji se od uvodne rečenice koja daje kontekst te od triju do četiriju pitanja.

Takav je komunikacijski orijentiran zadatak u skladu s proklamiranim komunikacijskim pristupom u nastavi engleskoga jezika (npr. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006), što znači da je vjerojatno bliži onomu što su učenici dotad radili, kao i onomu što će ubuduće raditi, negoli, primjerice, zadatak prevođenja. Prisjetimo se da u [Poglavlju 1.3.](#) ovoga rada navodimo kako Ellis i Barkhuizen (2005) smatraju da bi instrument kojim se ispituje izvedba trebao odražavati ono za što se jezik doista i upotrebljava. Osim toga, primjerenost se zadatka može razmotriti i u kontekstu ZEROJ-a. Kao što smo naveli na početku [Potpoglavlja 1.7.2.](#), od učenika se osmoga razreda u pogledu vještine pisanja prema ZEROJ-u (Vijeće Europe, 2005) očekuje da „mogu pisati kratke, jednostavne bilješke i poruke. Mogu napisati vrlo jednostavno osobno pismo, npr. pismo zahvale“ (str. 26). Odnosno, kada je riječ o kreativnome pisanju, učenici na razini A2 mogu „napisati niz jednostavnih fraza i rečenica o svojoj obitelji, uvjetima života, obrazovnom iskustvu, sadašnjem ili prethodnom poslu“ (str. 63). Osim toga, učenik na toj razini „može povezanim rečenicama pisati o svakodnevnim pojavnostima iz svog okruženja, npr. o ljudima, mjestima, poslovnom ili obrazovnom iskustvu“ te „može napisati vrlo kratak i jednostavan opis određenih događaja, prošlih aktivnosti i osobnih iskustava.“

Za potrebe je istraživanja razvijeno pet poruka odnosno tema (vidi [Prilog 1.](#)). Učinjeno je to na temelju zadataka pisanja Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja korištenih u ispitu iz engleskoga jezika na osnovnoj razini državne mature 2011./2012. te 2012./2013. školske godine. Za razliku od zadataka na državnoj maturi, u istraživanju su upute o odgovaranju na poruku dane na hrvatskome jeziku te je pokoje pitanje preoblikovano kako bi bilo primjerenije ciljnoj skupini. Također, vođeno je računa da su ciljne teme poruka zastupljene u Nastavnome planu i programu za osnovnu školu (2006) za engleski jezik (Dan u školi, Ljetni praznici, Preporuka za film, Najdraže putovanje te Posjet gradu). Kao što je spomenuto u opisu uzorka, o svakoj je od pet tema pisalo po 100 učenika.

Razlog za korištenje više tema jest taj što smo u odgovorima učenika željeli dobiti što raznovrsnije jezične strukture, odnosno gramatičke konstrukcije i vokabular. Primjerice, tema Dan u školi cilja na sadašnje vrijeme (*present simple*), Ljetni praznici na buduće vrijeme, Najdraže putovanje na prošlo vrijeme, dok Preporuka za film i Posjet gradu ciljaju, između ostaloga, na uporabu modalnih glagola. Jasno je i da svaka od tema zahtijeva različit vokabular.

S obzirom na sve navedeno, odabrani instrument smatramo primjerenim za naše istraživanje. U [Potpoglavlju 1.7.2.](#) vidjeli smo da se takav instrument, primjerice, koristio u probnome istraživanju NCVVO-a (Marković, 2010) i u Europskome istraživanju jezičnih kompetencija (Buljan Culej, 2012a, 2012b), a upotrebljava se i na osnovnoj razini državne mature.

### 2.2.3. Korpus

Korpus čini 500 pisanih radova. Za svakoga ispitanika izbrojeni su broj riječi i broj rečenica, a ukupno je analizirano 35799 riječi odnosno 3315 rečenica. Kako bi se utvrdilo odstupaju li distribucije tih varijabli statistički značajno od normalne distribucije, pristupljeno je izračunu Kolmogorov-Smirnov testa. Budući da su utvrđena statistički značajna odstupanja od normalne distribucije kod obiju varijabli, *broj riječi* (Kolmogorov-Smirnov = 2,198,  $p = <0,001$ ) i *broj rečenica* (Kolmogorov-Smirnov = 4,108,  $p = <0,001$ ), za te su varijable prikazane neparametrijske mjere centralne tendencije i raspršenja (Tablica 5).

**Tablica 5.** Deskriptivni pokazatelji varijabli *broj riječi* i *broj rečenica*

	broj riječi	broj rečenica
medijan	66	6
mod	60	6
raspon	170	14
minimum	20	2
maksimum	190	16
poluinterkvartilno raspršenje	17,5	1,0

U istraživanju su u obzir uzeti i oni radovi u kojima je broj riječi znatno manji ili znatno veći od preporučenoga broja riječi. Izrazito izlaženje iz postavljenoga okvira, primjerice kada

je broj riječi upola manji ili dvostruko veći, sankcionirano je u analitičkoj procjeni (v. [Potpoglavlje 2.2.5.](#)), ali radovi nisu izuzeti iz analize jer su u fokusu ovoga istraživanja pogreške u pisanome ostvaraju koje se prvenstveno tiču uporabe jezika, a manje općenite organizacije teksta (pa tako i držanja unutar zadanih okvira broja riječi).

#### **2.2.4. Provedba istraživanja**

Probno je istraživanje na uzorku od 100 ispitanika, učenika osmoga razreda, provedeno u svibnju 2014. godine. Njime smo željeli utvrditi mogući odaziv ravnatelja, učitelja i učenika, potrebe educiranja učitelja koji prikupljaju pisane radove, primjerenost odabranoga instrumenta, kvantitetu i kvalitetu podataka, moguće izazove u ocjenjivanju pisanih radova, te razmotriti probleme koji bi se mogli pojaviti pri provedbi glavnoga istraživanja.

Glavno je istraživanje započelo u ožujku 2015. godine slanjem pisama ravnateljima odabranih škola te učiteljima engleskoga jezika u tim školama. Pisma su sadržavala informacije o cilju, provedbi i trajanju istraživanja, kao i ključne odredbe Etičkoga kodeksa istraživanja s djecom (Ajduković i Kolesarić, 2003), u skladu s kojim je istraživanje provedeno. Škole su potom kontaktirane i telefonski. Od 33 škole kojima je upućeno pismo i telefonski poziv, ravnatelji i učitelji iz 19 škola pristali su sudjelovati u istraživanju.

Nakon suglasnosti ravnatelja i učitelja, učiteljima su u travnju poslane upute o provedbi istraživanja. Prema uputama, učitelji su trebali odabrati jedan nastavni sat u prvoj polovici svibnja kad će provesti istraživanje. Zamoljeni su da za provedbu osiguraju cijeli nastavni sat, da uključe učenike koji imaju najmanje 14 godina, da od njih zatraže usmene suglasnosti, da dopuste učenicima da ne pišu ako to ne žele, da ne daju nikakve smjernice izvan uputa koje su sastavni dio zadatka, da ne ispravljaju učenike odnosno njihove pisane radove, da nastoje onemogućiti prepisivanje ili dogovaranje te da pozornost posvete dijeljenju materijala (kako se ne bi dogodilo da učenici s istom temom sjede zajedno). Učitelji su istraživaču emailom poslali broj učenika koji bi mogli sudjelovati u istraživanju.

Krajem travnja poštom su na sve škole poslani materijali u dovoljnome broju primjeraka za sve ispitanike, a priložene su i ponovljene upute učiteljima – provoditeljima. Učitelji su zamoljeni da nakon provedbe, tijekom svibnja, materijale vrate istraživaču u priloženim omotnicama, što su svi i učinili.

Od 566 pristiglih pisanih radova, za analizu je prihvaćeno 500, dok su ostali izuzeti iz korpusa jer nisu ispunjavali određene kriterije. Primjerice, izuzeti su radovi učenika koji su engleski učili od četvrtoga razreda, koji su učili dva druga strana jezika te koji nisu dali jasnu povijest učenja stranih jezika. Izuzeti su i radovi koji nisu bili sadržajno primjereni.

Nakon prikupljanja, rečenice s pogreškama pretipkane su u računalu te su odabrani podatci uneseni u program SPSS 17.0 kako bi se mogli statistički obraditi.

### **2.2.5. Obrada podataka**

Prikupljeni su podatci obrađeni kvantitativno i kvalitativno, u skladu sa smjernicama iznesenima u [Potpoglavlju 1.2.5.](#) i [Poglavlju 1.3.](#) Kvantitativna obrada pisanoga ostvaraja uključuje analitičku procjenu (v. npr. Hyland, 2004; Pilar Agustín Llach, 2011; Weigle, 2009) i brojanje pogrešaka. Kvalitativna obrada odnosi se na deskriptivnu analizu pogrešaka.

Analitičku je procjenu provelo dvoje ocjenjivača na temelju zadanih kriterija čiji je temelj komunikacijski učinak (engl. *communicative effect*) na čitatelja, što je u skladu s glavnim ciljem učenja engleskoga jezika, a to je razvoj komunikacijske kompetencije. Takvom se procjenom željelo doći do ocjene za svaki pisani rad, a koja bi služila kao pokazatelj uspješnosti na zadatku pisanja. Kriteriji procjene temelje se na onima korištenima u istraživanjima Bagarić (2007) i Lasagabastera i Doiz (2003).

Naime, Lasagabaster i Doiz (2003) procjenu pisanoga ostvaraja svojih ispitanika (62 španjolskih učenika engleskoga jezika), koju oni nazivaju holističkom, temelje na pet elemenata: sadržaj (30 bodova), organizacija (20 bodova), vokabular (20 bodova), uporaba jezika (25 bodova) i mehanika (5 bodova). Sadržaj se odnosi na razumijevanje teme i primjerenost sadržaja; organizacija na organizaciju ideja, strukturu i koheziju odlomaka i jasnoću izlaganja glavnih i sporednih ideja; vokabular na odabir riječi i izraza te njihovu uporabu i primjerenost stila; uporaba jezika na gramatiku, odnosno vremena, sročnost, redoslijed riječi i uporabu složenih sintaktičkih struktura; mehanika na pravopis i interpunkciju. Riječ je zapravo o analitičkoj ljestvici koju su osmislili i opisali Jacobs i dr. (1981), a koja je vjerojatno najpoznatija i najkorištenija analitička ljestvica sa zajedničkim rezultatom (engl. *composite score*) za sve elemente (Pilar Agustín Llach, 2011; Weigle, 2009).

Slične kriterije nalazimo kod Bagarić (2007) koja u svome istraživanju razine komunikacijske kompetencije učenika engleskoga (i njemačkoga) jezika u pisanju (i govorenju)

upotrebljava standardizirani test pisanja za engleski jezik. Taj se test također ocjenjuje prema pet kriterija: relevantnost i prikladnost, organizacija i kohezija, vokabular, gramatika i pravopis. Razlika je u tome što je u svakoj kategoriji moguće ostvariti 10 bodova te je stoga najveći mogući broj bodova na testu pisanja 50.

Smatramo da sustav bodovanja u Lasagabaster i Doiz (2003) stavlja veći naglasak na komunikacijsku kompetenciju, što je i primjereno za razinu i svrhu učenja engleskoga jezika u osmome razredu osnovne škole. No, taj isti sustav poprilično zanemaruje pravopis, a pravopisne pogreške itekako mogu otežati razumijevanje poruke. Stoga smo za potrebe našega istraživanja dva navedena sustava bodovanja prilagodili tako što smo veću vrijednost pridali relevantnosti sadržaja te smo izjednačili vrijednosti ostalih četiriju elemenata po uzoru na Bagarić (2007). Pored toga, smanjili smo broj bodova po elementu s obzirom na to da su ocjenjivači u probnome istraživanju utvrdili da im je dovoljan manji raspon bodova, što je u skladu s određenim smjernicama u Weigle (2009). Tablica 6. prikazuje prilagođene kriterije i bodovanje.

**Tablica 6.** Kriteriji ocjenjivanja

element	bodovi
relevantnost sadržaja	4
organizacija teksta	3
vokabular	3
gramatika	3
pravopis	3
ukupno	16

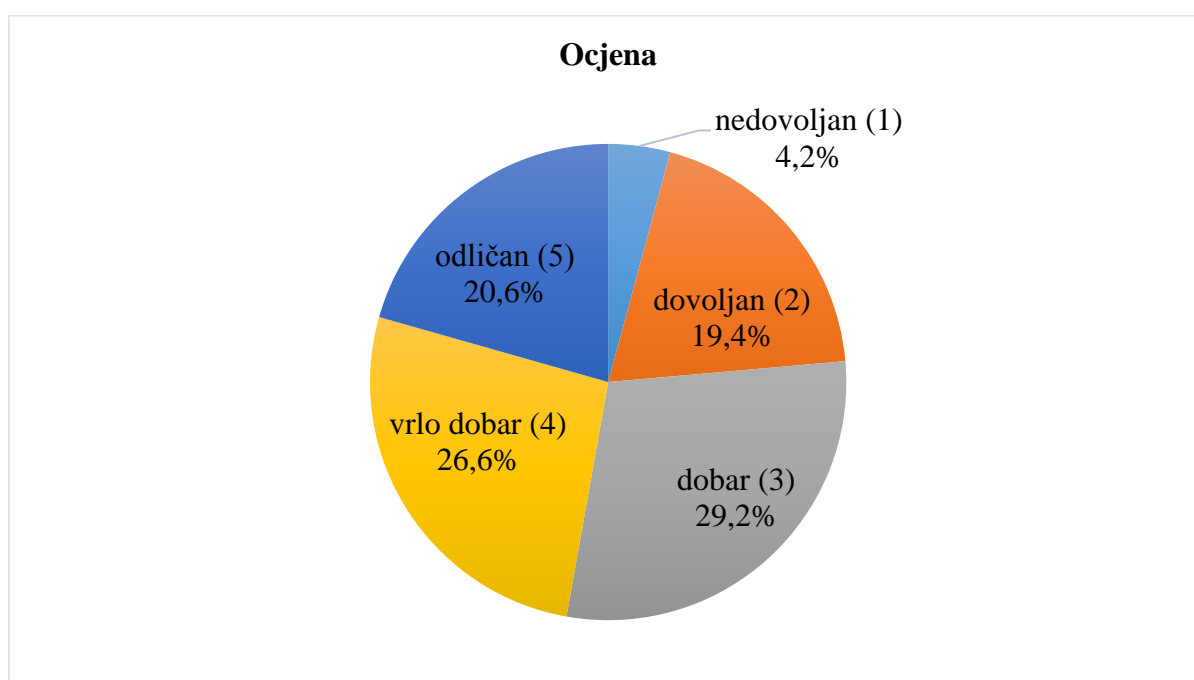
Dvoje su ocjenjivača autor ovoga rada i profesorica engleskoga jezika s 20-godišnjim iskustvom poučavanja engleskoga jezika u osnovnoj školi. Obuka ocjenjivača odvijala se nakon probnoga i nakon glavnoga istraživanja, a prilikom ocjenjivanja poštovane su smjernice za osiguranje pouzdanosti pri ocjenjivanju, poput ocjenjivanja u isto vrijeme i na istome mjestu (Weigle, 2009). U prvome su krugu ocjenjivači svaki rad ocjenjivali neovisno jedan o drugome. U ponekom slučaju prosudba ocjenjivača razlikovala se za jednu ocjenu, a tada bi uslijedio drugi, zajednički krug ocjenjivanja kako bi se postignuo dogovor oko konačne ocjene. Time se željela postići što veća pouzdanost ocjenjivača (engl. *inter-rater reliability*). Ljestvica ocjena prema ostvarenim bodovima prikazana je u Tablici 7. Za ocjenu dovoljan bilo je potrebno ostvariti 50% bodova, za dobar 62,5%, za vrlo dobar 75%, a za odličan 87,5%.



**Tablica 7.** Ljestvica ocjena prema ostvarenim bodovima

bodovi	ocjena
14 – 16	5
12 – 13	4
10 – 11	3
8 – 9	2
$\leq 7$	1

U Prikazu 3. može se vidjeti raspodjela uspješnosti učenika s obzirom na ostvarenu ocjenu pri analitičkome vrednovanju.



**Prikaz 3.** Raspodjela ocjena

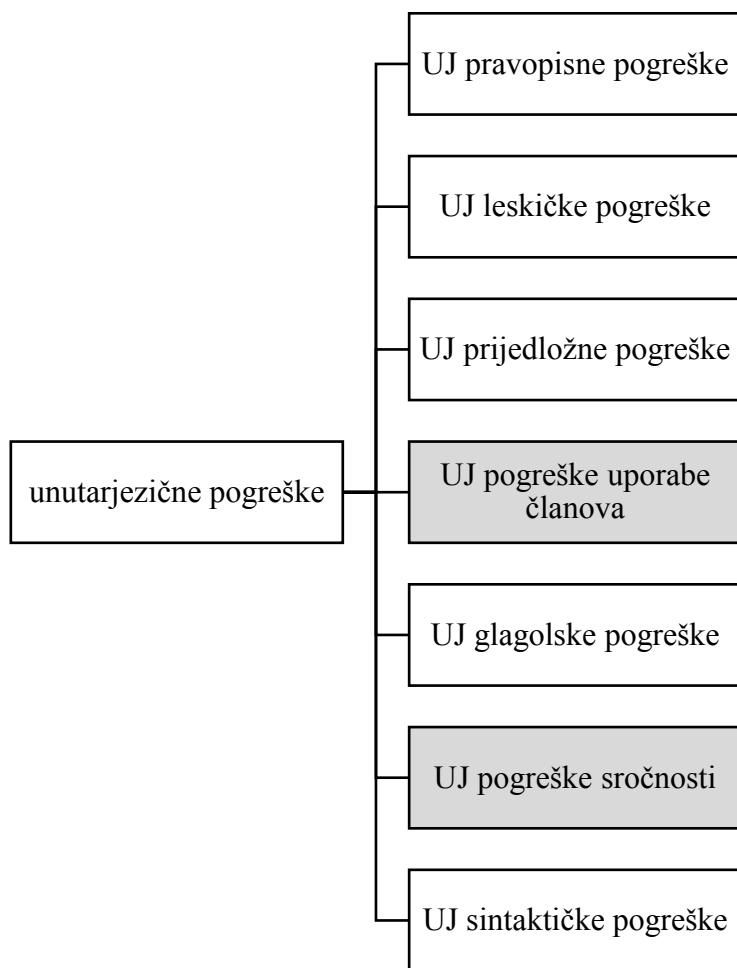
Kao što smo spomenuli, drugi se oblik kvantitativne obrade podataka odnosi na brojanje pogrešaka. To je učinjeno prema klasifikaciji pogrešaka koja se donosi u sljedećemu potpoglavlju. Pored toga, mjeren je i postotak međujezičnih (MJ), unutarjezičnih (UJ) i ukupnih pogrešaka. Postotak se pogrešaka izračunao množenjem broja pogrešaka sa 100 te dijeljenjem s ukupnim brojem riječi u pisanome radu.

Konačno, deskriptivna se analiza pogrešaka odnosi na opisivanje i objašnjavanje pogreška na određenoj jezičnoj razini. Diskursna je razina izostavljena jer je uključena u analitičko vrednovanje.

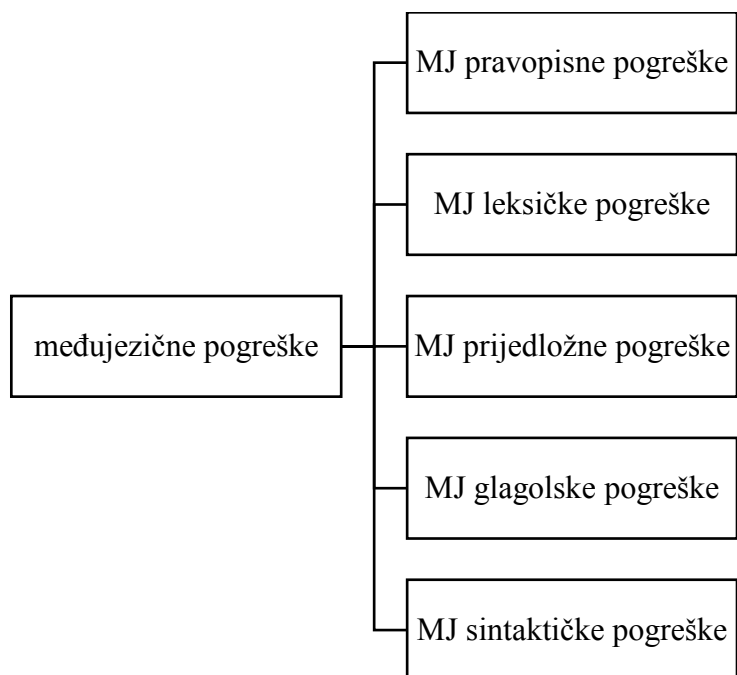
### 2.2.6. Klasifikacija pogrešaka

Polazišna je podjela pogrešaka ona najšira, odnosno podjela prema razinama na kojima se pogreške javljaju. Riječ je dakle o leksičkoj i gramatičkoj razini odnosno **leksičkim** i **gramatičkim** pogreškama, što je prvenstveno funkcionalna, a ne znanstvena podjela. Jarvis i Pavlenko (2008) govore o sljedećim razinama odnosno područjima znanja i uporabe jezika: fonološka, pravopisna, leksička, semantička, morfološka, sintaktička, diskursna, pragmatička i sociolingvistička. Počevši od prve, šire podjele, u leksičku razinu možemo uključiti i pravopisnu i semantičku, dok u gramatičku možemo uključiti morfologiju i sintaksu. S obzirom na to se rad temelji na pisanome ostvaraju, nema govora o fonološkoj razini. Što se diskursne, pragmatičke i sociolingvističke razine pak tiče, pogreške koje se javljaju na tim razinama ogledaju se u analitičkoj procjeni pisanih radova.

U [Poglavlju 1.4.](#) dali smo pregled nekoliko mogućih klasifikacija pogrešaka. Naša polazna, najšira klasifikacija za identificiranje pogrešaka (Corderov drugi korak u istraživanju pogrešaka, v. [Poglavlje 1.3.](#)) počinje od razlikovanja unutarjezičnih (UJ) i međujezičnih (MJ) pogrešaka koje potom dijelimo na sedam odnosno pet kategorija. Riječ je dakle o pravopisnim pogreškama, leksičkim pogreškama, prijedložnim pogreškama, pogreškama uporabe članova, glagolskim pogreškama, pogreškama sročnosti te sintaktičkim pogreškama (Prikaz 4.). Pogreške uporabe članova i pogreške sročnosti ne nalazimo kod međujezičnih pogrešaka (Prikaz 5.). Kao i kod Meriläinen (2010), polazna i daljnja klasifikacija prvenstveno su motivirane dobivenim podatcima.



**Prikaz 4.** Klasifikacija unutarjezičnih pogrešaka. Osjenčane su kategorije pogrešaka koje ne nalazimo u klasifikaciji međujezičnih pogrešaka.



**Prikaz 5.** Klasifikacija međujezičnih pogrešaka

Iako se pravopisne obično smatraju dijelom leksičkih pogrešaka, zbog svoje su posebnosti i raznolikosti izdvojene u zasebnu kategoriju i kod unutarjezičnih i kod međujezičnih pogrešaka. Sličan pristup izdvajanja kategorija primijenili smo na prijedložne pogreške i pogreške uporabe članova za koje smatramo da se nalaze između leksičke i gramatičke razine. Glagolske pogreške, pogreške sročnosti te sintaktičke pogreške možemo smatrati gramatičkima. Naime, želja nam je bila ponuditi klasifikaciju koja bi najbolje odgovarala zabilježenim pogreškama te tumačenju s glotodidaktičkoga aspekta, a da se istovremeno oslanja na kategorije poznate u gramatici i lingvistici.

Valja reći da pravopisne pogreške ne uključuju pogrešnu uporabu svih pravopisnih znakova, već samo apostrof kao specifičan znak koji se češće koristi u engleskome jeziku negoli u hrvatskome. Uporaba drugih znakova, poput zareza, točke, znaka navoda i sl., sagledavana je u analitičkoj procjeni radova, u dijelu „organizacija teksta“.

Konačno, napomenut ćemo još jednom da međujezičnim pogreškama u ovome radu nazivamo one koje su nastale prijenosom iz materinskoga jezika. Dakle, budući da članovi kao takvi ne postoje u hrvatskome jeziku, moglo bi se smatrati da su pogreške pri uporabi članova rezultat implicitnoga utjecaja materinskoga jezika; no, s obzirom na to da nema prijenosa čega iz prvoga u strani jezik, klasificirali smo ih kao unutarjezične pogreške. Isti je kriterij primijenjen i na ostale pogreške. Dakle, međujezičnim pogreškama smatramo pogreške koje se mogu objasniti izravnim prijenosom iz hrvatskoga jezika.

Svaka od gore spomenutih kategorija dijeli se dalje na tipove pogrešaka, a grafički se prikazi nalaze u [Prilogu 2](#).

## 2.3. Rezultati istraživanja i rasprava

Rezultati istraživanja podijeljeni su u dva glavna potpoglavlja: kvantitativna analiza i kvalitativna analiza. U kvantitativnoj se analizi prvo sagledavaju odnosi među općim varijablama, a potom se donose analize temeljene na postotcima pogrešaka i na ukupnome broju pogrešaka. U kvalitativnoj se analizi zabilježene pogreške opisuju i objašnjavaju putem primjera. Rasprava o rezultatima prožima navedene analize, a u zaključku se rada donose daljnja promišljanja i implikacije za glotodidaktiku i nastavu engleskoga jezika u Hrvatskoj.

### 2.3.1. Kvantitativna analiza

#### 2.3.1.1. Odnosi među općim varijablama

Opće varijable jesu *spol*, *veličina naselja*, *tema*, *drugi strani jezik*, *broj riječi*, *broj rečenica*, *ocjena*, a u ovome se potpoglavlju sagledavaju njihovi međuodnosi.

Na početku, kako bi se utvrdilo razlikuje li se statistički značajno broj muških i ženskih ispitanika prema varijablama *drugi strani jezik*, *veličina naselja* i *tema*, pristupljeno je izračunu hi-kvadrat testova. Rezultati su prikazani u Tablici 8.

**Tablica 8.** Ispitivanje razlika u broju muških i ženskih ispitanika

varijabla	stupnjevi slobode	hi-kvadrat	P
drugi strani jezik	2	17,866	<0,001
veličina naselja	2	0,414	0,824
tema	4	0,448	0,981

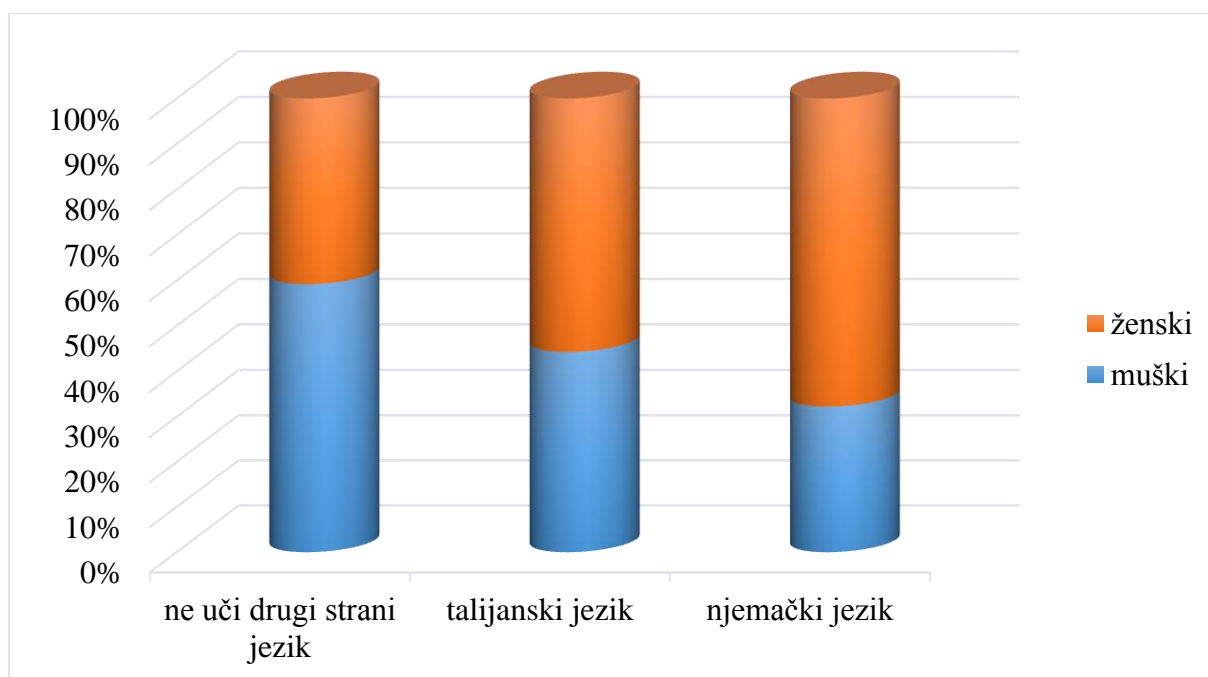
Utvrđena je statistički značajna razlika u broju muških i ženskih ispitanika prema *drugome stranom jeziku*. Razlika je detaljnije prikazana u Tablici 9.

**Tablica 9.** Frekvencije i postotci ispitanika prema *spolu* i *drugome stranom jeziku*

spol \ drugi strani jezik (J3)	ne uči J3		talijanski jezik		njemački jezik		ukupno	
	f	%	f	%	f	%	f	%

muški	151	30,2	70	14,0	31	6,2	252	50,4
ženski	104	20,8	88	17,6	65	11,2	248	49,6
ukupno	255	51,0	158	31,6	87	17,4	500	100,0

Iz gornje je tablice jasno da veći broj muških (30,2%) no ženskih (20,8%) ispitanika ne uči drugi strani jezik dok je kod talijanskoga i njemačkoga jezika veći broj ženskih (17,6% i 11,2%) nego muških (14,0% i 6,2%) ispitanika.



**Prikaz 6.** Utvrđena je statistički značajna razlika u broju muških i ženskih ispitanika prema drugome stranom jeziku (hi-kvadrat = 17,866;  $p < 0,001$ )

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u *broju riječi*, *broju rečenica* i *ocjeni* između muških i ženskih ispitanika pristupljeno je izračunu Mann-Whitney testova. Rezultati su prikazani u Tablici 10.

**Tablica 10.** Ispitivanje spolnih razlika u *broju riječi*, *broju rečenica* i *ocjeni*

varijabla	Mann-Whitney	p
broj riječi	22458,000	<0,001
broj rečenica	23440,000	<0,001
ocjena	25547,500	<0,001

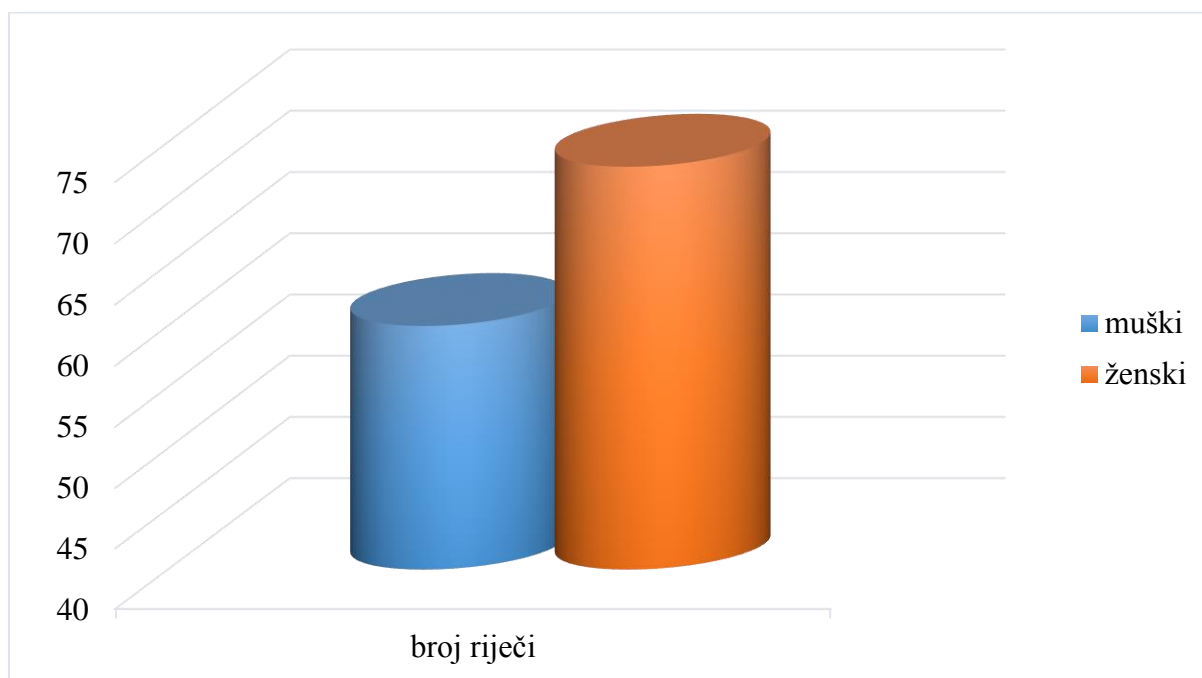
Utvrđene su statistički značajne razlike između muških i ženskih ispitanika u varijablama *broj riječi*, *broj rečenica* i *ocjena*. Razlike su stoga detaljnije prikazane u Tablici 11.

**Tablica 11.** Prikaz značajnih spolnih razlika u varijablama *broj riječi*, *broj rečenica* i *ocjena*

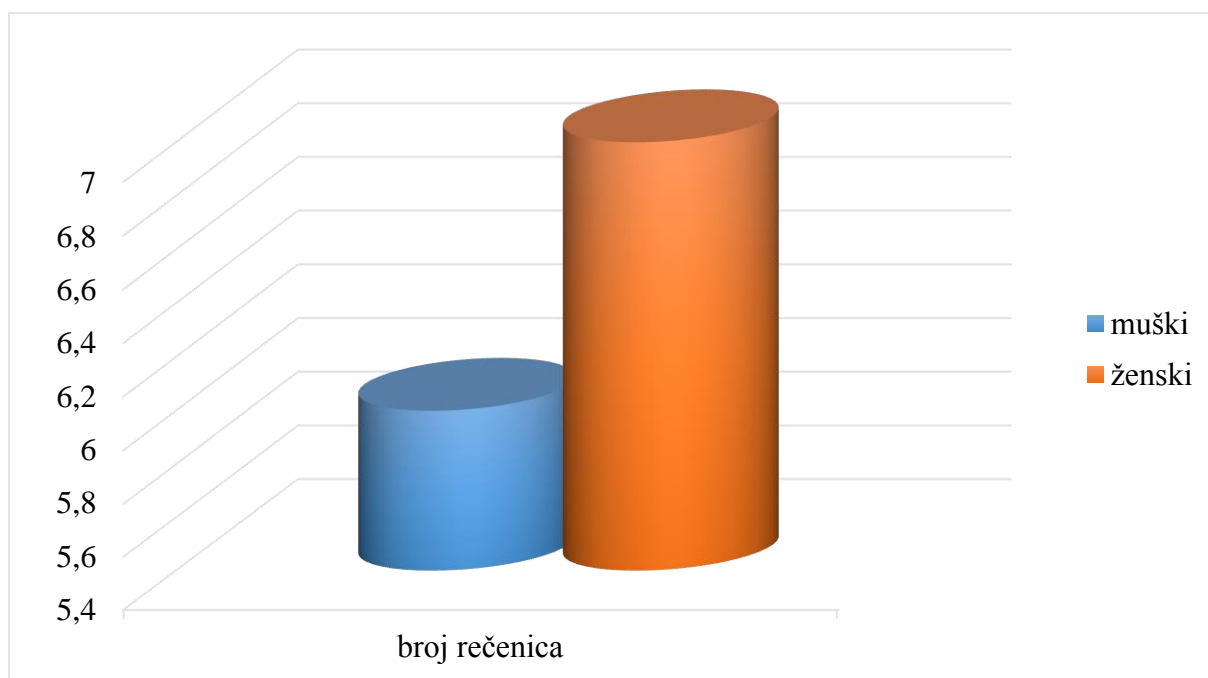
varijabla	Spol	medijan	mod	raspon	minimum	maksimum	poluinterkvartilno raspršenje
broj riječi	muški	60	47*	126	20	146	14,875
	ženski	73	60*	165	25	190	21,875
broj rečenica	muški	6	6	12	2	14	1,0
	ženski	7	6	13	3	16	1,0
ocjena	muški	3	3	4	1	5	1,0
	ženski	4	5	4	1	5	1,0

\*postoji više mogućih mod vrijednosti, a prikazana je najmanja

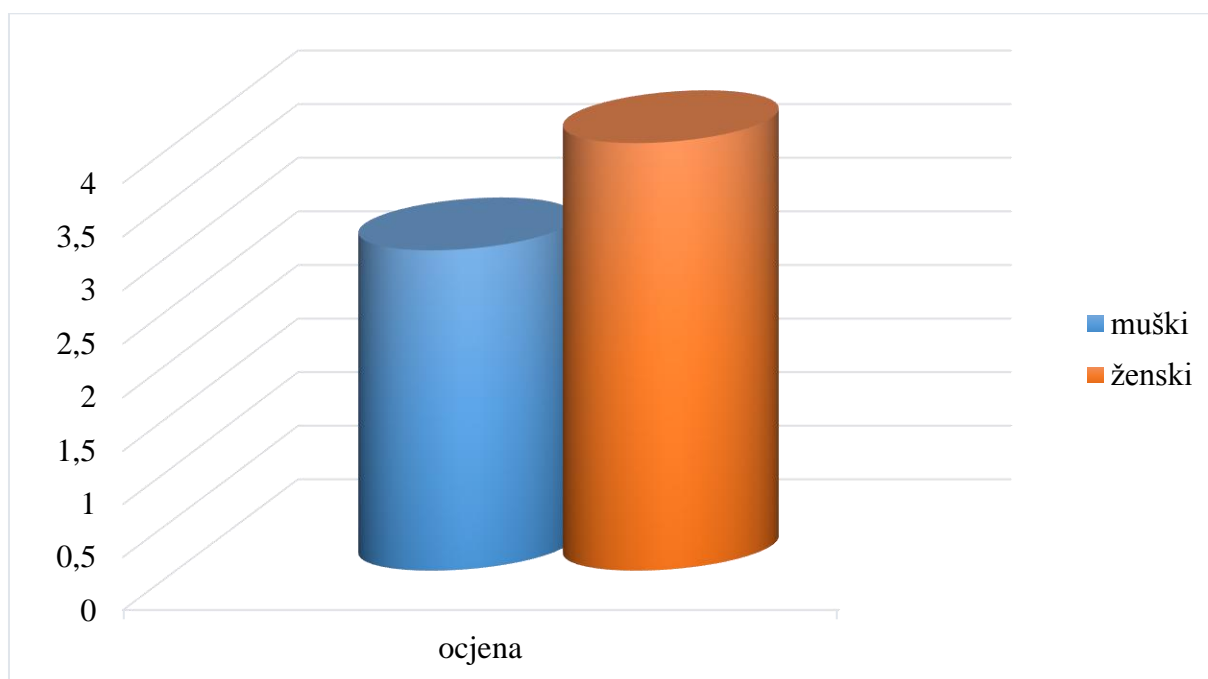
Rezultati pokazuju da ženski ispitanici pokazuju statistički značajno veći broj riječi (73 naprema 60), veći broj rečenica (7 naprema 6) te višu ocjenu (4 naprema 3) od muških ispitanika, što je jasno vidljivo u sljedećim trima prikazima.



**Prikaz 7.** Utvrđena je statistički značajna razlika u *broju riječi* između muških i ženskih ispitanika ( $U = 22458,000$ ;  $p < 0,001$ )



**Prikaz 8.** Utvrđena je statistički značajna razlika u *broju rečenica* između muških i ženskih ispitanika ( $U = 23440,000$ ;  $p < 0,001$ )



**Prikaz 9.** Utvrđena je statistički značajna razlika u *ocjeni* između muških i ženskih ispitanika ( $U = 25547,500$ ;  $p < 0,001$ )



Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u broju ispitanika prema učenju *drugoga stranog jezika* te *veličini naselja* i *temi* pristupljeno je izračunu hi-kvadrat testova. Rezultati su prikazani u Tablici 12.

**Tablica 12.** Ispitivanje razlika u broju ispitanika prema učenju *drugoga stranog jezika*

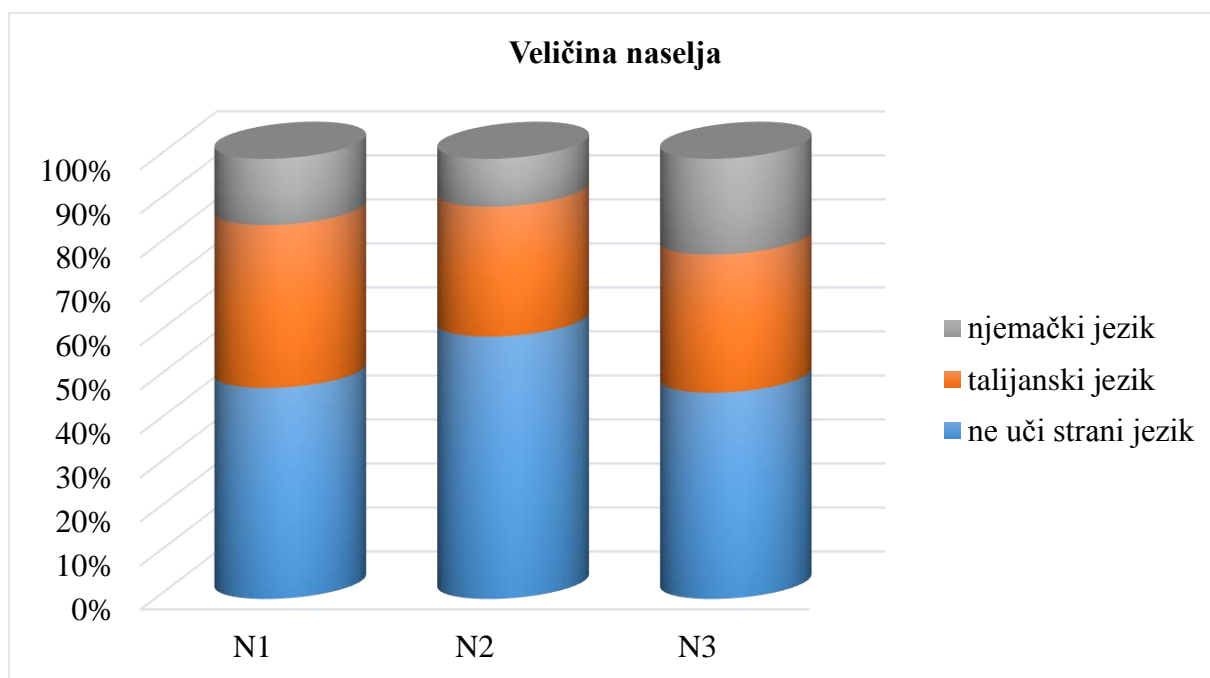
varijabla	stupnjevi slobode	hi-kvadrat	p
veličina naselja	4	11,203	0,024
tema	8	4,491	0,810

Utvrđena je statistički značajna razlika u broju ispitanika prema varijablama *drugi strani jezik* i *veličina naselja*. Razlika je detaljnije prikazana u Tablici 13.

**Tablica 13.** Frekvencije i postotci ispitanika prema *drugome stranom jeziku* i *veličini naselja*

	do 5 000 stanovnika (N1)			od 5 001 do 15 000 stanovnika (N2)			od 50 000 do 150 000 stanovnika (N3)			ukupno	
	f	%	% unutar skupine veličina naselja	f	%	% unutar skupine veličina naselja	f	%	% unutar skupine veličina naselja	f	%
ne uči J3	35	7,0	47,9	93	18,6	59,6	127	25,4	46,9	255	51,0
tal.	27	5,4	37,0	46	9,2	29,5	85	17,0	31,4	158	31,6
njem.	11	2,2	15,1	17	3,4	10,9	59	11,8	21,8	87	17,4
ukupno	73	14,6	100,0	156	31,2	100,0	271	54,2	100,0	500	100,0

Gledano unutar skupina po *veličini naselja*, najizraženiji je postotak ispitanika koji ne uče drugi strani jezik u naseljima od 5 001 do 15 000 stanovnika (59,6%) dok je u naseljima do 5 000 stanovnika (47,9%) i od 50 000 do 150 000 stanovnika (46,9%) taj postotak nešto niži. Talijanski jezik nešto je niže zastupljen u naseljima od 5 001 do 15 000 stanovnika (29,5%) i od 50 000 do 150 000 stanovnika (31,4%) u usporedbi s naseljima do 5 000 stanovnika (37,0%). Njemački jezik najzastupljeniji je u naseljima od 50 000 do 150 000 stanovnika (21,8%), zatim slijede naselja do 5 000 stanovnika (15,1%), a najmanje je zastupljen u naseljima od 5 001 do 15 000 stanovnika (10,9%).



**Prikaz 10.** Utvrđena je statistički značajna razlika u broju ispitanika prema varijablama *drugi strani jezik* i *veličina naselja* (hi-kvadrat = 11,203;  $p < 0,05$ )

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u *broju riječi*, *broju rečenica* i *ocjeni* između ispitanika prema *drugome stranom jeziku* pristupljeno je izračunu omnibus Kruskal-Wallis testova. Rezultati su prikazani u Tablici 14.

**Tablica 14.** Ispitivanje razlika u *broju riječi*, *broju rečenica* i *ocjeni* prema *drugome stranom jeziku*

varijabla	stupnjevi slobode	Kruskal-Wallis	p
broj riječi	2	36,027	<0,001
broj rečenica	2	33,375	<0,001
ocjena	2	39,457	<0,001

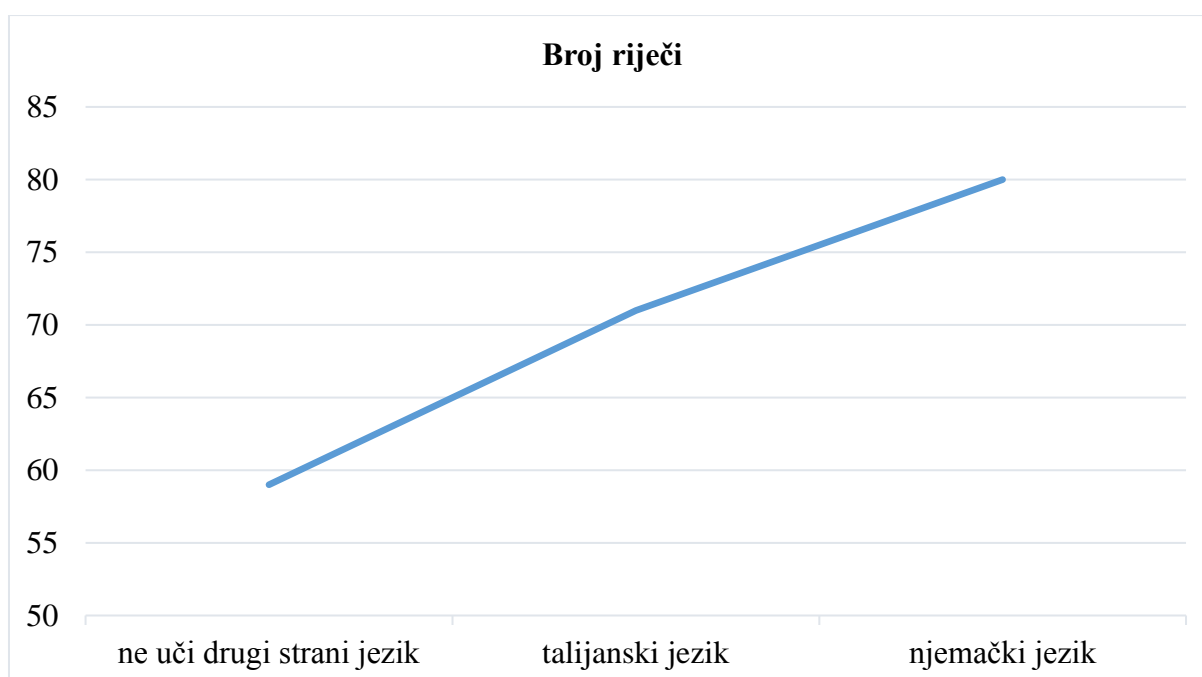
Utvrđen je statistički značajan utjecaj *drugoga stranog jezika* na varijable *broj riječi*, *broj rečenica* i *ocjena*. Kako bi se utvrdilo među kojim je pojedinim skupinama razlika statistički značajna pristupljeno je izračunu Mann-Whitney testova u ulozi post-hoc testova. Rezultati su prikazani u tablicama 15., 16. i 17. zajedno s deskriptivnim pokazateljima po skupinama.

**Tablica 15.** Post-hoc analiza utjecaja *drugoga stranog jezika* na *broj riječi*

deskriptivni pokazatelji						Mann-Whitney post-hoc analiza p-vrijednosti		
medijan	mod	min.	maks.	p.-i.-k. raspršenje		ne uči J3	talijanski jezik	njemački jezik
59	48*	20	190	15,5	ne uči J3	/	<0,001	<0,001
71	73	26	179	16,75	tal.	<0,001	/	0,029
80	60*	28	171	24,0	njem.	<0,001	0,029	/

\*postoji više mogućih mod vrijednosti, a prikazana je najmanja

Utvrđene su statistički značajne razlike između svih skupina učenja drugoga stranog jezika u broju riječi. Najveći *broj riječi* pokazuju ispitanici koji uče njemački jezik (80), zatim slijede oni koji uče talijanski jezik (71), a najmanji *broj riječi* pokazuju ispitanici koji ne uče drugi strani jezik (59).

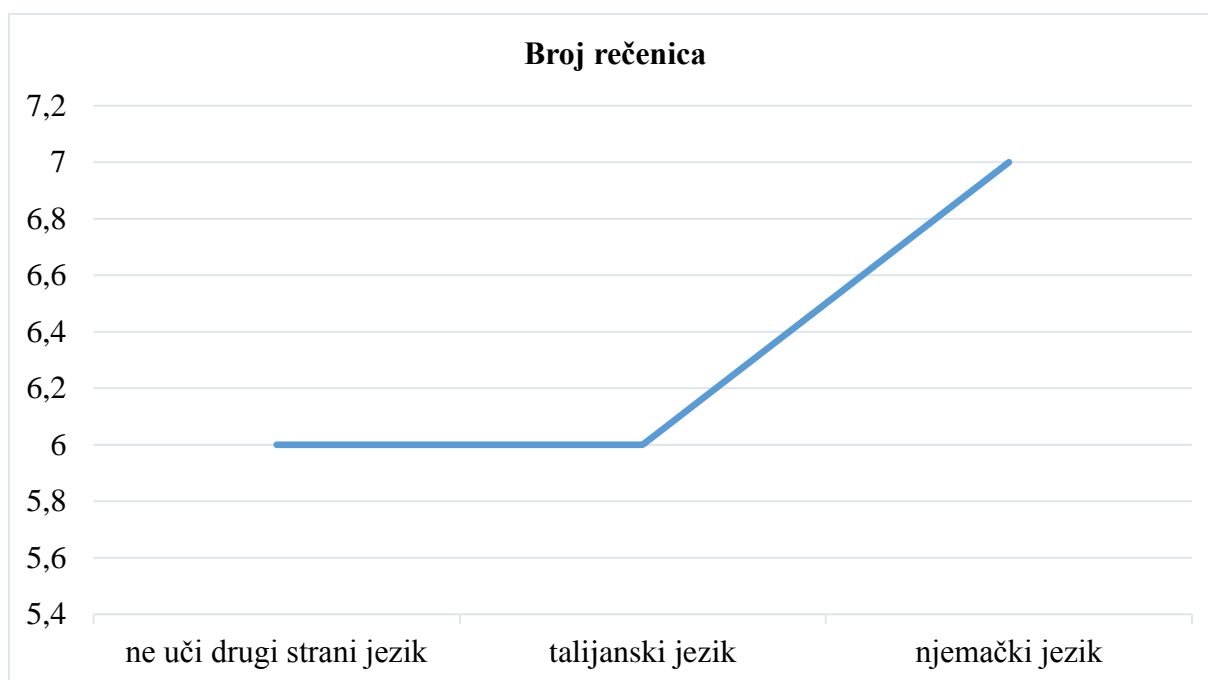


**Prikaz 11.** Utvrđen je statistički značajan utjecaj *drugoga stranog jezika* na *broj riječi* (Kruskal-Wallis = 36,027;  $p < 0,001$ )

**Tablica 16.** Post-hoc analiza utjecaja *drugoga stranog jezika* na *broj rečenica*

deskriptivni pokazatelji						Mann-Whitney post-hoc analiza p-vrijednosti		
medijan	mod	min.	maks.	p.-i.-k. raspršenje		ne uči J3	talijanski jezik	njemački jezik
6	6	2	16	1,0	ne uči J3	/	0,053	<0,001
6	6	2	15	0,5	tal.	0,053	/	<0,001
7	7	3	14	1,5	njem.	<0,001	<0,001	/

Ispitanici koji uče njemački jezik (7) pokazuju statistički značajno veći *broj rečenica* od ispitanika koji uče talijanski jezik (6) te ispitanika koji ne uče drugi strani jezik (6). Razlika između ispitanika koji uče talijanski jezik i onih koji ne uče drugi strani jezik nije statistički značajna.

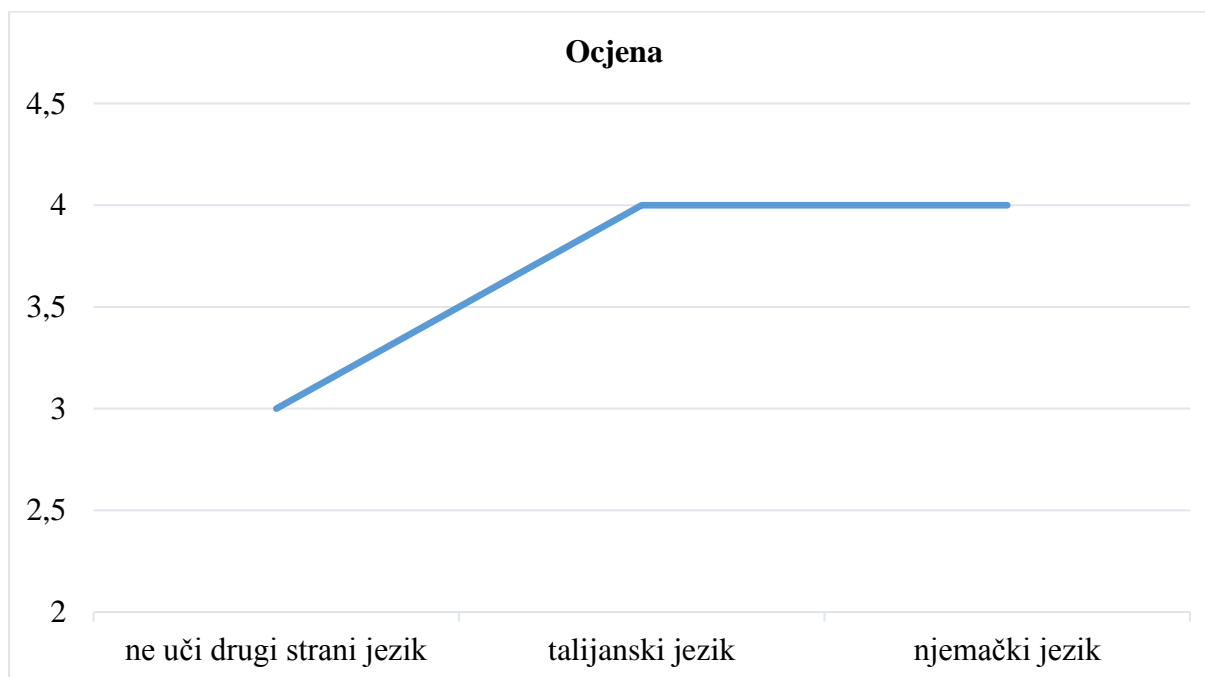


**Prikaz 12.** Utvrđen je statistički značajan utjecaj *drugoga stranog jezika* na *broj rečenica* (Kruskal-Wallis = 33,375;  $p < 0,001$ )

**Tablica 17.** Post-hoc analiza utjecaja *drugoga stranog jezika* na *ocjenu*

deskriptivni pokazatelji						Mann-Whitney post-hoc analiza p-vrijednosti		
medijan	mod	min.	maks.	p.-i.-k. raspršenje		ne uči J3	talijanski jezik	njemački jezik
3	3	1	5	1,0	ne uči J3	/	<0,001	<0,001
4	4	1	5	1,0	tal.	<0,001	/	0,626
4	4	2	5	1,0	njem.	<0,001	0,626	/

Ispitanici koji ne uče drugi strani jezik (3) postižu statistički značajno niže ocjene od ispitanika koji uče talijanski jezik (4) te ispitanika koji uče njemački jezik (4). Razlika između ispitanika koji uče talijanski jezik i ispitanika koji uče njemački jezik nije statistički značajna.



**Prikaz 13.** Utvrđen je statistički značajan utjecaj *drugoga stranog jezika* na *ocjenu* (Kruskal-Wallis = 39,457;  $p < 0,001$ )

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u broju ispitanika prema *veličini naselja* i *temi* pristupljeno je izračunu hi-kvadrat testova. Nije utvrđena statistički značajna razlika (stupnjevi slobode = 8; hi-kvadrat = 0,793;  $p = 0,999$ ).

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u *broju riječi*, *broju rečenica* i *ocjeni* između ispitanika prema *temi* pristupljeno je izračunu omnibus Kruskal-Wallis testova. Rezultati su prikazani u Tablici 18.

**Tablica 18.** Ispitivanje razlika u *broju riječi*, *broju rečenica* i *ocjeni* prema *temi*

varijabla	stupnjevi slobode	Kruskal-Wallis	p
broj riječi	4	9,088	0,059
broj rečenica	4	9,095	0,059
ocjena	4	3,638	0,457

Nije utvrđen statistički značajan utjecaj *teme* na varijable *broj riječi*, *broj rečenica* i *ocjena*.

Kako bi se utvrdila statistička značajnost povezanosti među varijablama *broj riječi*, *broj rečenica* i *ocjena* pristupljeno je izračunu Spearman koeficijenta korelacije. Rezultati su prikazani u Tablici 19.

**Tablica 19.** Ispitivanje povezanosti među varijablama: *broj riječi*, *broj rečenica* i *ocjena*

		broj riječi	broj rečenica	ocjena
broj riječi	r	/	0,660	0,485
	p	/	<0,001	<0,001
broj rečenica	r	0,660	/	0,281
	p	<0,001	/	<0,001
ocjena	r	0,485	0,281	/
	p	<0,001	<0,001	/

Utvrđene su statistički značajne pozitivne korelacije među svim ispitivanim varijablama.

### 2.3.1.2. Postotak pogrešaka

U ovome se potpoglavlju analiziraju rezultati koji proizlaze iz postotaka pogrešaka. Prije svega, kako bi se utvrdilo odstupaju li distribucije varijabli statistički značajno od normalne distribucije, pristupljeno je izračunu Kolmogorov-Smirnov testa. Rezultati su prikazani u Tablici 20.

**Tablica 20.** Ispitivanje normalnosti distribucija varijabli postotka pogrešaka

varijabla	Kolmogorov-Smirnov	p
postotak UJ pogrešaka	2,287	<0,001
postotak MJ pogrešaka	4,350	<0,001
postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)	1,971	0,001
postotak UJ pravopisnih pogrešaka	4,110	<0,001
postotak MJ pravopisnih pogrešaka	10,423	<0,001
postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)	3,929	<0,001
postotak UJ leksičkih pogrešaka	8,806	<0,001
postotak MJ leksičkih pogrešaka	8,242	<0,001
postotak svih leksičkih pogrešaka (UJ + MJ)	5,431	<0,001
postotak UJ prijedložnih pogrešaka	10,248	<0,001
postotak MJ prijedložnih pogrešaka	7,745	<0,001
postotak svih prijedložnih pogrešaka (UJ + MJ)	6,170	<0,001
postotak UJ glagolskih pogrešaka	7,409	<0,001
postotak MJ glagolskih pogrešaka	11,798	<0,001
postotak svih glagolskih pogrešaka (UJ + MJ)	7,282	<0,001
postotak UJ sintaktičkih pogrešaka	11,374	<0,001
postotak MJ sintaktičkih pogrešaka	10,468	<0,001
postotak svih sintaktičkih pogrešaka (UJ + MJ)	9,298	<0,001
postotak pogrešaka sročnosti	9,842	<0,001
postotak pogrešaka uporabe članova	4,523	<0,001
postotak MJ pogrešaka netočnog prijedloga	8,446	<0,001
postotak MJ pogrešaka izostavljenoga prijedloga	11,794	<0,001
postotak MJ pogrešaka suvišnoga prijedloga	11,893	<0,001
postotak MJ pogrešaka netočnoga glagolskog vremena/aspekta	11,534	<0,001
postotak MJ pogrešaka netočnoga glagolskog oblika	11,785	<0,001
postotak MJ pogrešaka izostavljene sintaktičke jedinice	11,350	<0,001
postotak MJ pogrešaka obilježenoga redoslijeda sintaktičkih jedinica	11,981	<0,001

postotak MJ pogrešaka netočnoga redoslijeda sintaktičkih jedinica	11,724	<0,001
---	--------	--------

Kod svih varijabli postotka pogrešaka utvrđeno je statistički značajno odstupanje distribucija od normalne distribucije te je nastavku analize pristupljeno korištenjem neparametrijskih tehnika.

U Tablici 21. prikazane su mjere centralne tendencije i raspršenja za varijable postotka pogrešaka.

**Tablica 21.** Deskriptivni pokazatelji za varijable postotka pogrešaka

varijabla	postotak ispitanika s pogreškom	medijan	mod	raspon	min.	maks.	p.-i.-k. raspršenje
postotak UJ pogrešaka	95,6	7,25	0	47,3	0	47,3	4,3
postotak MJ pogrešaka	70,0	1,75	0	18,4	0	18,4	1,8
postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)	98,0	9,75	0	48,4	0	48,4	5,125
postotak UJ pravopisnih pogrešaka	77,4	2,5	0	35,5	0	35,5	2,037
postotak MJ pravopisnih pogrešaka	16,4	0	0	11,1	0	11,1	0,0
postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)	81,0	2,8	0	35,5	0	35,5	2,137
postotak UJ leksičkih pogrešaka	29,8	0	0	9,3	0	9,3	0,5



postotak MJ leksičkih pogrešaka	34,8	0	0	10,0	0	10,0	0,7
postotak svih leksičkih pogrešaka (UJ + MJ)	52,8	0,9	0	10,0	0	10,0	1,087
postotak UJ prijedložnih pogrešaka	22,4	0	0	5,4	0	5,4	0,0
postotak MJ prijedložnih pogrešaka	38,4	0	0	9,2	0	9,2	0,7
postotak svih prijedložnih pogrešaka (UJ + MJ)	49,8	0	0	9,2	0	9,2	1,0
postotak UJ glagolskih pogrešaka	37,6	0	0	12,8	0	12,8	0,8
postotak MJ glagolskih pogrešaka	2,4	0	0	7,6	0	7,6	0,0
postotak svih glagolskih pogrešaka (UJ + MJ)	37,8	0	0	13,9	0	13,9	0,85
postotak UJ sintaktičkih pogrešaka	11,8	0	0	5,0	0	5,0	0,0
postotak MJ sintaktičkih pogrešaka	18,2	0	0	7,9	0	7,9	0,0
postotak svih sintaktičkih	27,2	0	0	8,7	0	8,7	0,5

pogrešaka (UJ + MJ)							
postotak pogrešaka sročnosti	22,0	0	0	11,4	0	11,4	0,0
postotak pogrešaka uporabe članova	64,6	1,7	0	25,9	0	25,9	1,8
postotak MJ pogrešaka netočnoga prijedloga	34,2	0	0	7,9	0	7,9	0,7
postotak MJ pogrešaka izostavljenoga prijedloga	6,2	0	0	5,0	0	5,0	0,0
postotak MJ pogrešaka suvišnoga prijedloga	1,4	0	0	1,8	0	1,8	0,0
postotak MJ pogrešaka netočnoga glagolskog vremena/aspekta	0,2	0	0	2,4	0	2,4	0,0
postotak MJ pogrešaka netočnoga glagolskog oblika	2,2	0	0	7,6	0	7,6	0,0
postotak MJ pogrešaka izostavljene sintaktičke jedinice	9,2	0	0	7,4	0	7,4	0,0
postotak MJ pogrešaka	2,6	0	0	2,4	0	2,4	0,0

obilježenoga redoslijeda sintaktičkih jedinica							
postotak MJ pogrešaka netočnoga redoslijeda sintaktičkih jedinica	8,8	0	0	3,8	0	3,8	0,0

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u varijablama postotka pogrešaka prema spolu ispitanika pristupljeno je izračunu Mann-Whitney testova. Rezultati su prikazani u Tablici 22.

**Tablica 22.** Razlike u varijablama postotka pogrešaka s obzirom na spol

varijabla	Mann-Whitney	p
postotak UJ pogrešaka	23846,000	<0,001
postotak MJ pogrešaka	29651,000	0,316
postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)	24415,000	<0,001
postotak UJ pravopisnih pogrešaka	23197,500	<0,001
postotak MJ pravopisnih pogrešaka	31011,000	0,820
postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)	23326,000	<0,001
postotak UJ leksičkih pogrešaka	30259,500	0,449
postotak MJ leksičkih pogrešaka	30559,000	0,616
postotak svih leksičkih pogrešaka (UJ + MJ)	29858,000	0,363
postotak UJ prijedložnih pogrešaka	29835,500	0,053
postotak MJ prijedložnih pogrešaka	30766,000	0,733
postotak svih prijedložnih pogrešaka (UJ + MJ)	30104,000	0,449
postotak UJ glagolskih pogrešaka	28764,500	0,077
postotak MJ glagolskih pogrešaka	31001,500	0,565
postotak svih glagolskih pogrešaka (UJ + MJ)	28766,000	0,078

postotak UJ sintaktičkih pogrešaka	30925,000	0,721
postotak MJ sintaktičkih pogrešaka	30697,000	0,612
postotak svih sintaktičkih pogrešaka (UJ + MJ)	30393,500	0,498
postotak pogrešaka sročnosti	30871,000	0,747
postotak pogrešaka uporabe članova	28565,500	0,089
postotak MJ pogrešaka netočnoga prijedloga	30772,000	0,727
postotak MJ pogrešaka izostavljenoga prijedloga	30142,500	0,102
postotak MJ pogrešaka suvišnoga prijedloga	31116,500	0,689
postotak MJ pogrešaka netočnoga glagolskog vremena/aspekta	31124,000	0,321
postotak MJ pogrešaka netočnoga glagolskog oblika	31127,000	0,768
postotak MJ pogrešaka izostavljene sintaktičke jedinice	30286,000	0,235
postotak MJ pogrešaka obilježenoga redoslijeda sintaktičkih jedinica	30850,500	0,372
postotak MJ pogrešaka netočnoga redoslijeda sintaktičkih jedinica	29698,500	0,051

Utvrđena je statistički značajna razlika između muških i ženskih ispitanika u varijablama: *postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)*, *postotak UJ pravopisnih pogrešaka*, *postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)* te *postotak UJ pogrešaka*. Razlike su detaljnije prikazane u Tablici 23.

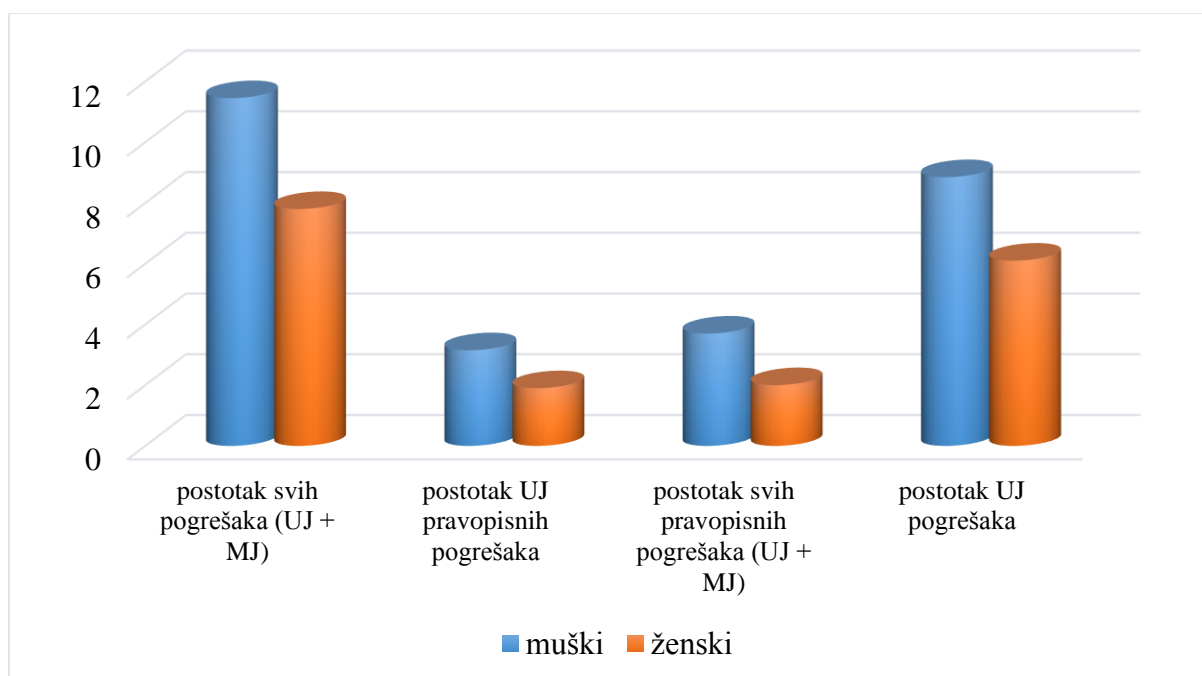
**Tablica 23.** Spolne razlike u varijablama *postotak UJ prijedložnih pogrešaka*, *postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)*, *postotak UJ pravopisnih pogrešaka*, *postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)* te *postotak UJ pogrešaka*

spol	medijan	mod	minimum	maksimum	p.-i.-k. raspršenje
	postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)				
muški	11,45	0*	0	41,9	4,937
ženski	7,8	5,5	0	48,4	4,687
	postotak UJ pravopisnih pogrešaka				
muški	3,15	0	0	21,2	1,987
ženski	1,9	0	0	35,5	2,0
	postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)				
muški	3,7	0	0	22,6	2,3

ženski	2,0	0	0	35,5	1,75
	postotak UJ pogrešaka				
muški	8,85	0	0	33,9	4,237
ženski	6,1	0	0	47,3	3,637

\*postoji više mogućih mod vrijednosti, a prikazana je najmanja

Ženski ispitanici pokazuju statistički značajno manje *postotka svih pogrešaka* (7,8 naprema 11,45), *postotka pravopisnih pogrešaka* (1,9 naprema 3,15), *postotka svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)* (2,0 naprema 3,7) i *postotka UJ pogrešaka* (6,1 naprema 8,85) od muških ispitanika.



**Prikaz 14.** Utvrđena je statistički značajna razlika između muških i ženskih ispitanika u varijablama: *postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)* ( $U = 24415,000$ ;  $p < 0,001$ ), *postotak UJ pravopisnih pogrešaka* ( $U = 23197,500$ ;  $p < 0,001$ ), *postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)* ( $U = 23326,000$ ;  $p < 0,001$ ) te *postotak UJ pogrešaka* ( $U = 23846,000$ ;  $p < 0,001$ )

Kako bi se ispitalo postoje li statistički značajne razlike između ispitanika različitoga drugoga stranog jezika u varijablama postotka pogrešaka pristupljeno je izračunu omnibus Kruskal-Wallis testova. Rezultati su prikazani u Tablici 24.

**Tablica 24.** Razlike u varijablama postotka pogrešaka s obzirom na *drugi strani jezik*

varijabla	stupnjevi slobode	Kruskal- Wallis	p
postotak UJ pogrešaka	2	27,455	<0,001
postotak MJ pogrešaka	2	8,337	0,015
postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)	2	31,163	<0,001
postotak UJ pravopisnih pogrešaka	2	15,130	0,001
postotak MJ pravopisnih pogrešaka	2	0,213	0,899
postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)	2	14,307	0,001
postotak UJ leksičkih pogrešaka	2	2,096	0,351
postotak MJ leksičkih pogrešaka	2	1,265	0,351
postotak svih leksičkih pogrešaka (UJ + MJ)	2	1,642	0,440
postotak UJ prijedložnih pogrešaka	2	1,927	0,382
postotak MJ prijedložnih pogrešaka	2	4,509	0,105
postotak svih prijedložnih pogrešaka (UJ + MJ)	2	7,955	0,019
postotak UJ glagolskih pogrešaka	2	11,464	0,003
postotak MJ glagolskih pogrešaka	2	3,074	0,215
postotak svih glagolskih pogrešaka (UJ + MJ)	2	10,947	0,004
postotak UJ sintaktičkih pogrešaka	2	0,374	0,829
postotak MJ sintaktičkih pogrešaka	2	0,549	0,760
postotak svih sintaktičkih pogrešaka (UJ + MJ)	2	0,769	0,681
postotak pogrešaka sročnosti	2	3,570	0,168
postotak pogrešaka uporabe članova	2	6,222	0,045
postotak MJ pogrešaka netočnoga prijedloga	2	3,141	0,208
postotak MJ pogrešaka izostavljenoga prijedloga	2	1,632	0,442
postotak MJ pogrešaka suvišnoga prijedloga	2	1,490	0,475
postotak MJ pogrešaka netočnoga glagolskog vremena/aspekta	2	0,961	0,619
postotak MJ pogrešaka netočnoga glagolskog oblika	2	2,756	0,252
postotak MJ pogrešaka izostavljene sintaktičke jedinice	2	1,715	0,424
postotak MJ pogrešaka obilježenoga redoslijeda sintaktičkih jedinica	2	1,627	0,443

postotak MJ pogrešaka netočnoga redoslijeda sintaktičkih jedinica	2	0,818	0,664
---	---	-------	-------

Utvrđen je statistički značajan utjecaj *drugoga stranog jezika* na varijable: *postotak UJ pogrešaka*, *postotak MJ pogrešaka*, *postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)*, *postotak UJ pravopisnih pogrešaka*, *postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)*, *postotak svih prijedložnih pogrešaka (UJ + MJ)*, *postotak UJ glagolskih pogrešaka*, *postotak svih glagolskih pogrešaka (UJ + MJ)* te *postotak pogrešaka uporabe članova*. Kako bi se utvrdilo među kojim je pojedinim skupinama razlika statistički značajna pristupljeno je izračunu Mann-Whitney testova u ulozi post-hoc testova. Rezultati su prikazani u Tablici 25. zajedno s deskriptivnim pokazateljima po skupinama.

**Tablica 25.** Post-hoc analiza utjecaja *drugoga stranog jezika*

deskriptivni pokazatelji					Mann-Whitney post-hoc analiza p-vrijednosti			
medijan	mod	min.	maks.	p.-i.-k. raspršenje		ne uči J3	talijski jezik	njemački jezik
postotak UJ pogrešaka								
9,1	0	0	47,3	4,7	ne uči J3	/	<0,001	<0,001
5,8	0	0	28,6	3,43	tal.	<0,001	/	0,974
5,8	0*	0	34,9	3,15	njem.	<0,001	0,974	/
postotak MJ pogrešaka								
2,1	0	0	18,4	2,0	ne uči J3	/	0,009	0,046
1,4	0	0	15,2	1,75	tal.	0,009	/	0,932
1,6	0	0	13,3	1,6	njem.	0,046	0,932	/
postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)								
12,2	5,1	0	48,4	5,7	ne uči J3	/	<0,001	<0,001
7,8	0*	0	34,0	4,0	tal.	<0,001	/	0,896
7,3	3,4	0	41,3	4,5	njem.	<0,001	0,896	/
postotak UJ pravopisnih pogrešaka								
3,1	0	0	35,5	2,35	ne uči J3	/	0,001	0,005
2,2	0	0	13,8	1,7	tal.	0,001	/	0,940

1,9	0	0	15,4	1,8	njem.	0,005	0,940	/
postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)								
3,6	0	0	35,5	2,35	ne uči J3	/	0,001	0,008
2,3	0	0	15,1	1,8	tal.	0,001	/	0,939
2,1	0	0	15,8	1,75	njem.	0,008	0,939	/
postotak svih prijedložnih pogrešaka (UJ + MJ)								
1,3	0	0	8,1	1,2	ne uči J3	/	0,007	0,117
0	0	0	9,2	0,863	tal.	0,007	/	0,462
0,7	0	0	5,5	0,9	njem.	0,117	0,462	/
postotak UJ glagolskih pogrešaka								
0	0	0	12,8	0,95	ne uči J3	/	0,014	0,004
0	0	0	10,0	0,7	tal.	0,014	/	0,400
0	0	0	8,5	0,45	njem.	0,004	0,400	/
postotak svih glagolskih pogrešaka (UJ + MJ)								
0	0	0	13,9	1,0	ne uči J3	/	0,010	0,007
0	0	0	10,0	0,7	tal.	0,010	/	0,546
0	0	0	8,5	0,45	njem.	0,007	0,546	/
postotak pogrešaka uporabe članova								
2	0	0	25,9	2,15	ne uči J3	/	0,107	0,024
1,6	0	0	11,8	1,7	tal.	0,107	/	0,279
1,3	0	0	17,5	1,35	njem.	0,024	0,279	/

\*postoji više mogućih mod vrijednosti, a prikazana je najmanja

Zbog prirode podataka iz neparametrijskih deskriptivnih pokazatelja može biti teško iščitati smjer detektiranih razlika; iz toga je razloga svakako bolje osloniti se na grafičke prikaze.

Ispitanici koji ne uče drugi strani jezik pokazuju statistički značajno više *postotke UJ pogrešaka* od ispitanika koji uče talijanski i ispitanika koji uče njemački jezik. Razlika između ispitanika koji uče talijanski i onih koji uče njemački jezik nije statistički značajna.

Ispitanici koji ne uče drugi strani jezik pokazuju statistički značajno više *postotke MJ pogrešaka* od ispitanika koji uče talijanski i ispitanika koji uče njemački jezik. Razlika između ispitanika koji uče talijanski i onih koji uče njemački jezik nije statistički značajna.



Ispitanici koji ne uče drugi strani jezik pokazuju statistički značajno više *postotke svih pogrešaka (UJ + MJ)* od ispitanika koji uče talijanski i ispitanika koji uče njemački jezik. Razlika između ispitanika koji uče talijanski i onih koji uče njemački jezik nije statistički značajna.

Ispitanici koji ne uče drugi strani jezik pokazuju statistički značajno više *postotke UJ pravopisnih pogrešaka* od ispitanika koji uče talijanski i ispitanika koji uče njemački jezik. Razlika između ispitanika koji uče talijanski i onih koji uče njemački jezik nije statistički značajna.

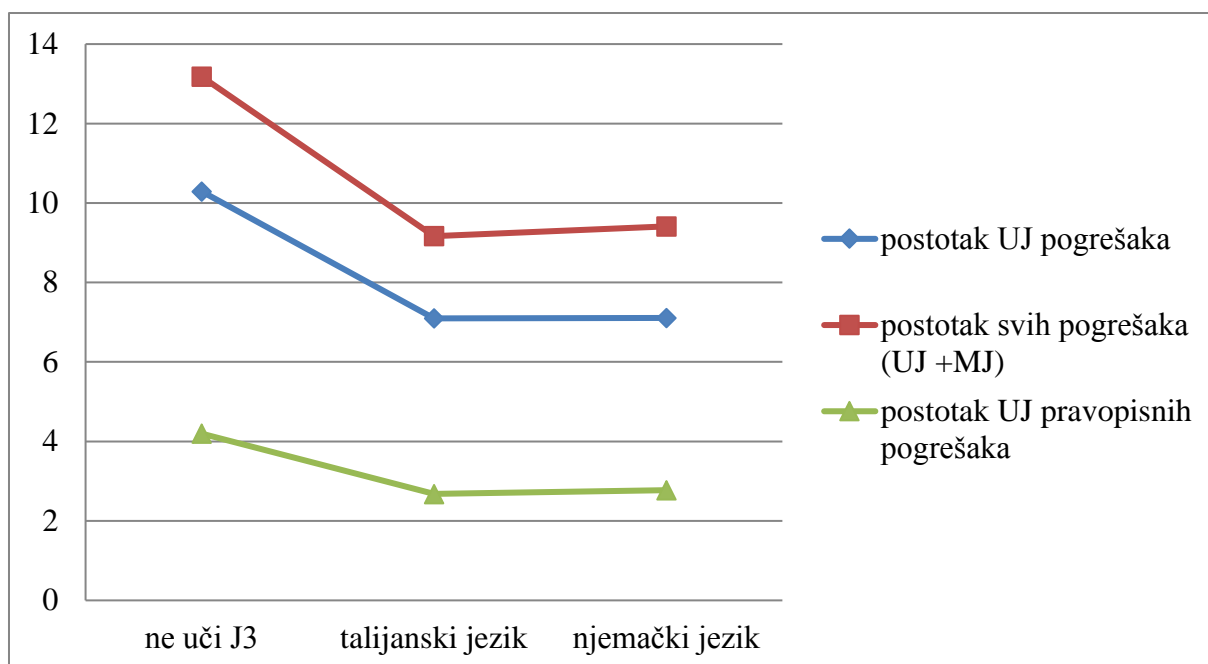
Ispitanici koji ne uče drugi strani jezik pokazuju statistički značajno više *postotke svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)* od ispitanika koji uče talijanski i ispitanika koji uče njemački jezik. Razlika između ispitanika koji uče talijanski i onih koji uče njemački jezik nije statistički značajna.

Ispitanici koji ne uče drugi strani jezik pokazuju statistički značajno više *postotke svih prijedložnih pogrešaka (UJ + MJ)* od ispitanika koji uče talijanski jezik. Razlike među preostalim skupinama nisu statistički značajne.

Ispitanici koji ne uče drugi strani jezik pokazuju statistički značajno više *postotke UJ glagolskih pogrešaka* od ispitanika koji uče talijanski i ispitanika koji uče njemački jezik. Razlika između ispitanika koji uče talijanski i onih koji uče njemački jezik nije statistički značajna.

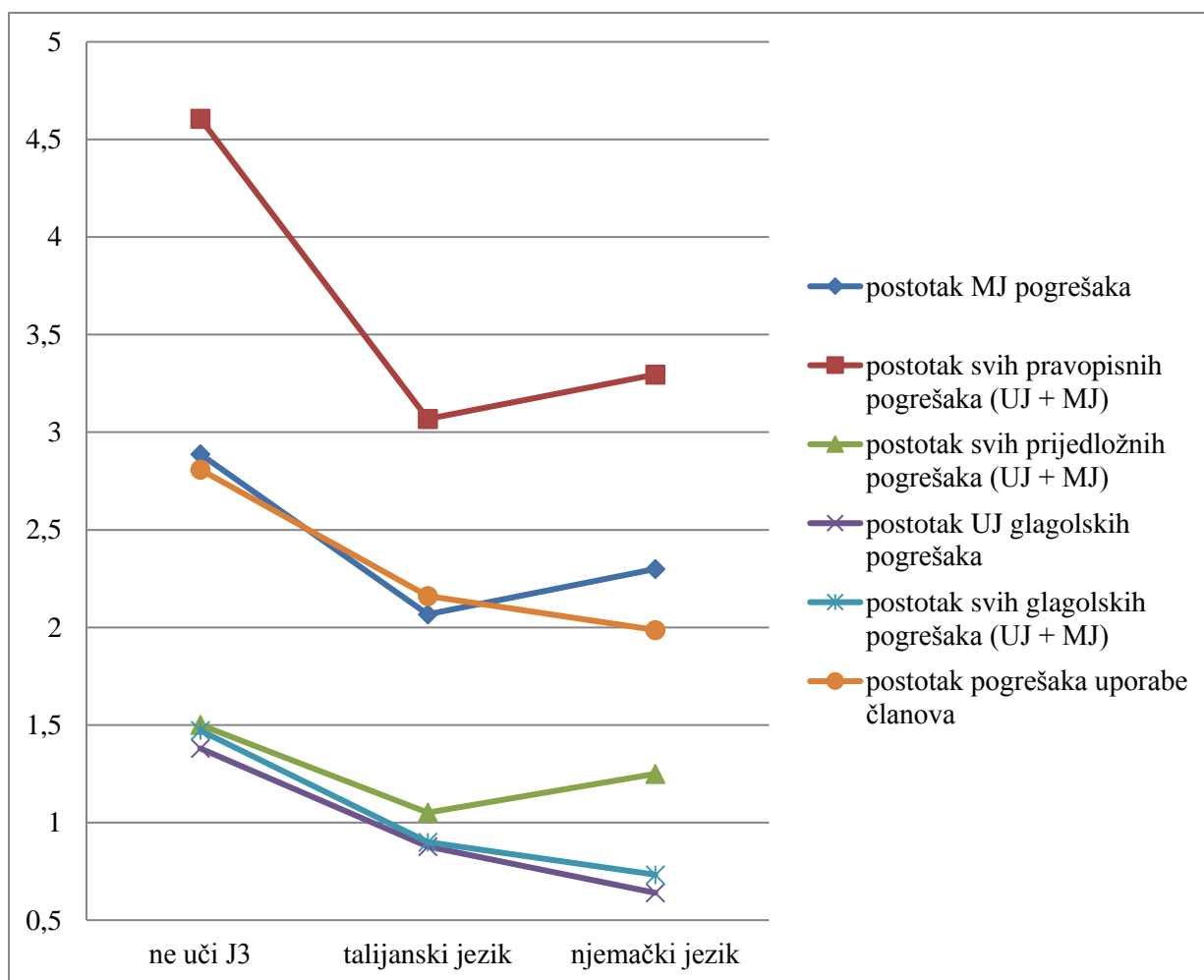
Ispitanici koji ne uče drugi strani jezik pokazuju statistički značajno više *postotke svih glagolskih pogrešaka (UJ + MJ)* od ispitanika koji uče talijanski i ispitanika koji uče njemački jezik. Razlika između ispitanika koji uče talijanski i onih koji uče njemački jezik nije statistički značajna.

Ispitanici koji ne uče drugi strani jezik pokazuju statistički značajno više *postotke pogrešaka uporabe članova* od ispitanika koji uče njemački jezik. Razlike među preostalim skupinama nisu statistički značajne.



**Prikaz 15.**<sup>1</sup> Utvrđen je statistički značajan utjecaj *drugoga stranog jezika* na varijable: *postotak UJ pogrešaka*, *postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)* i *postotak UJ pravopisnih pogrešaka*

<sup>1</sup> Radi jasnoće prikaza kao mjera centralne tendencije prikazana je aritmetička sredina.



**Prikaz 16.**<sup>2</sup> Utvrđen je statistički značajan utjecaj *drugoga stranog jezika* na varijable: *postotak MJ pogrešaka*, *postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)*, *postotak svih prijedložnih pogrešaka (UJ + MJ)*, *postotak UJ glagolskih pogrešaka*, *postotak svih glagolskih pogrešaka (UJ + MJ)* te *postotak pogrešaka uporabe članova*

<sup>2</sup> Radi jasnoće prikaza kao mjera centralne tendencije prikazana je aritmetička sredina.

Konačno, kako bi se ispitala statistička značajnost povezanosti između varijabli postotka pogrešaka i *varijabli broj riječi, broj rečenica i ocjena*, pristupljeno je izračunu Spearman koeficijenta korelacije. Rezultati su prikazani u Tablici 26, a masnim su tiskom označene statistički značajne povezanosti.

**Tablica 26.** Ispitivanje povezanosti varijabli postotka pogrešaka s *brojem riječi, brojem rečenica i ocjenom*

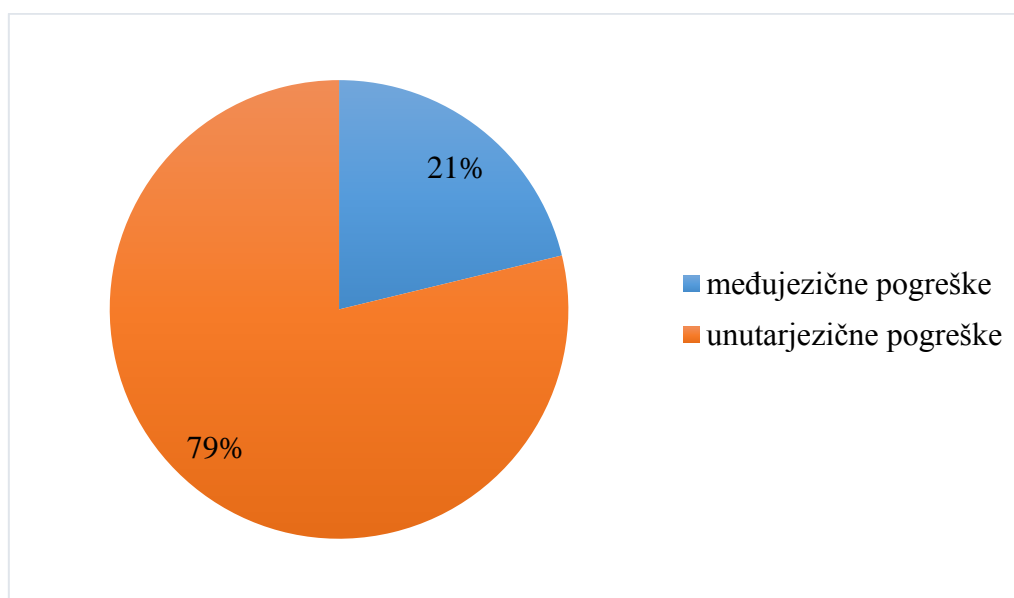
varijabla	broj riječi		broj rečenica		ocjena	
	r	p	r	p	r	p
postotak UJ pogrešaka	<b>-0,201</b>	<0,001	-0,073	0,104	<b>-0,604</b>	<0,001
postotak MJ pogrešaka	<b>-0,224</b>	<0,001	<b>-0,153</b>	0,001	<b>-0,407</b>	<0,001
postotak svih pogrešaka (UJ + MJ)	<b>-0,274</b>	<0,001	<b>-0,131</b>	0,003	<b>-0,665</b>	<0,001
postotak UJ pravopisnih pogrešaka	<b>-0,097</b>	0,031	-0,059	0,184	<b>-0,425</b>	<0,001
postotak MJ pravopisnih pogrešaka	<b>-0,089</b>	0,046	-0,004	0,932	<b>-0,163</b>	<0,001
postotak svih pravopisnih pogrešaka (UJ + MJ)	<b>-0,138</b>	0,002	-0,072	0,108	<b>-0,459</b>	<0,001
postotak UJ leksičkih pogrešaka	<b>0,106</b>	0,017	<b>0,097</b>	0,030	<b>-0,164</b>	<0,001
postotak MJ leksičkih pogrešaka	<b>-0,168</b>	<0,001	<b>-0,135</b>	0,002	<b>-0,255</b>	<0,001
postotak svih leksičkih pogrešaka (UJ + MJ)	<b>-0,120</b>	0,007	-0,080	0,075	<b>-0,315</b>	<0,001
postotak UJ prijedložnih pogrešaka	0,013	0,775	-0,006	0,898	<b>-0,107</b>	0,016
postotak MJ prijedložnih pogrešaka	-0,034	0,454	-0,018	0,685	<b>-0,137</b>	0,002
postotak svih prijedložnih pogrešaka (UJ + MJ)	-0,082	0,067	-0,054	0,231	<b>-0,193</b>	<0,001
postotak UJ glagolskih pogrešaka	<b>-0,096</b>	0,032	0,027	0,551	<b>-0,321</b>	<0,001
postotak MJ glagolskih pogrešaka	0,048	0,281	0,072	0,109	-0,086	0,055
postotak svih glagolskih pogrešaka (UJ + MJ)	-0,084	0,061	0,035	0,441	<b>-0,322</b>	<0,001
postotak UJ sintaktičkih pogrešaka	0,008	0,858	0,056	0,213	<b>-0,192</b>	<0,001
postotak MJ sintaktičkih pogrešaka	0,022	0,617	-0,015	0,741	<b>-0,183</b>	<0,001
postotak svih sintaktičkih pogrešaka (UJ + MJ)	-0,004	0,928	0,004	0,928	<b>-0,267</b>	<0,001
postotak pogrešaka sročnosti	0,020	0,210	<b>0,119</b>	0,008	<b>-0,163</b>	<0,001

postotak pogrešaka uporabe članova	-0,056	0,210	-0,008	0,864	<b>-0,311</b>	<0,001
postotak MJ pogrešaka netočnoga prijedloga	-0,043	0,334	-0,029	0,515	<b>-0,125</b>	0,005
postotak MJ pogrešaka izostavljenoga prijedloga	0,037	0,403	0,056	0,210	-0,046	0,310
postotak MJ pogrešaka suvišnoga prijedloga	0,064	0,155	0,003	0,953	0,015	0,740
postotak MJ pogrešaka netočnoga glagolskog vremena/aspekta	0,036	0,426	-0,014	0,762	-0,019	0,674
postotak MJ pogrešaka netočnoga glagolskog oblika	0,040	0,377	0,079	0,077	-0,084	0,061
postotak MJ pogrešaka izostavljene sintaktičke jedinice	-0,011	0,798	-0,069	0,123	<b>-0,147</b>	0,001
postotak MJ pogrešaka obilježenoga redoslijeda sintaktičkih jedinica	0,076	0,089	<b>0,100</b>	0,026	<b>-0,099</b>	0,027
postotak MJ pogrešaka netočnoga redoslijeda sintaktičkih jedinica	0,046	0,306	0,010	0,830	<b>-0,095</b>	0,034

### 2.3.1.3. Ukupno pogrešaka

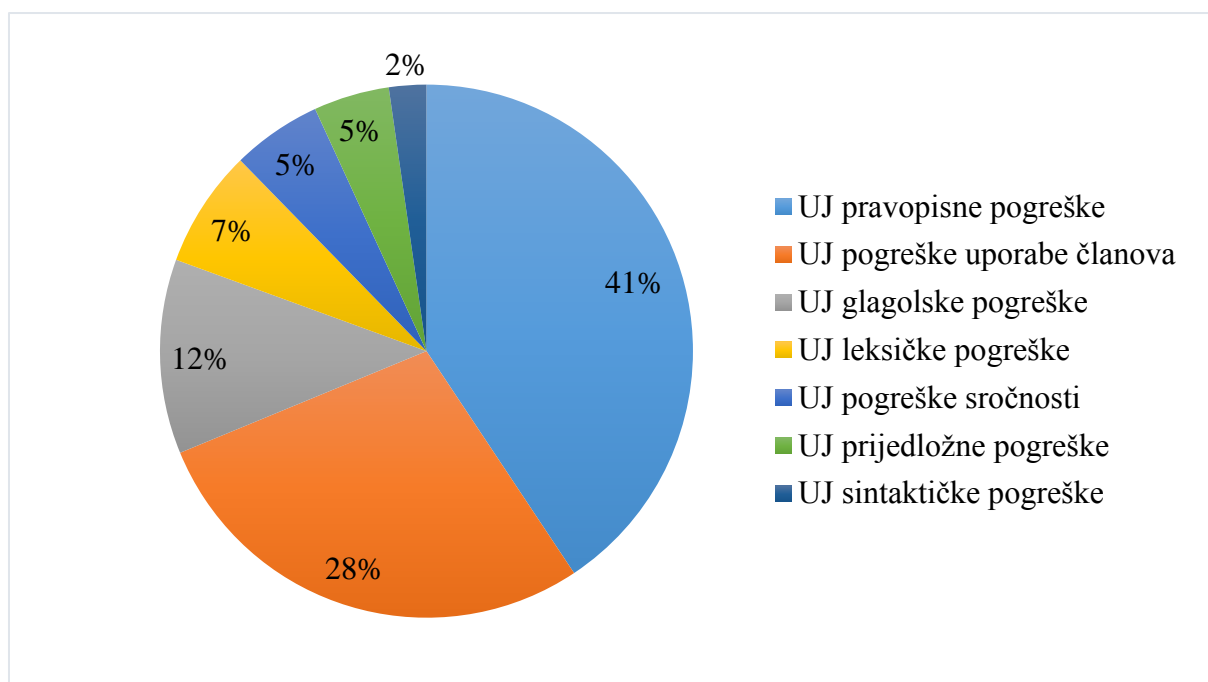
Na temelju zabilježenoga ukupnog broja pogrešaka prikazat ćemo zastupljenost svih unutarjezičnih (UJ) i međujezičnih (MJ) pogrešaka (Prikaz 17.) te pojedinih vrsta UJ i MJ pogrešaka (Prikaz 18. – Prikaz 20.). Pri tumačenju rezultata svakako na umu treba imati ograničenja spomenuta u teorijskome dijelu. Podsjetimo, učenici nemaju priliku sve pogreške činiti jednako često. Još je Weinreich (1953) prepoznao da iz toga razloga nema smisla mjeriti doprinos materinskoga jezika u ovladavanju inim jezikom, što pola stoljeća kasnije potvrđuje i, primjerice, Odlin (2003). Stoga je možda relevantniji podatak postotak ispitanika kod kojih se određena vrsta pogreške javlja (Prikaz 21. i Prikaz 22.).

Kao što se može vidjeti u Prikazu 17., mnogo je veća zastupljenost unutarjezičnih pogrešaka od međujezičnih, što ujedno potvrđuje našu prvu hipotezu.



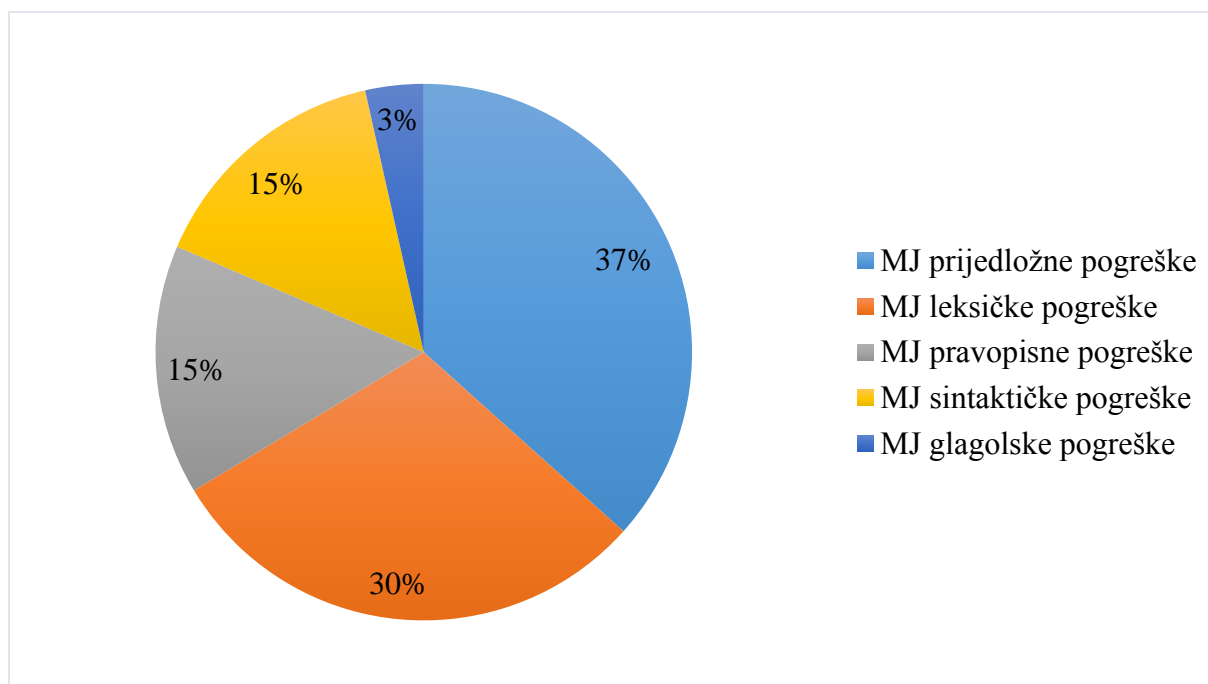
**Prikaz 17.** Zastupljenost međujezičnih i unutarjezičnih pogrešaka u ukupnome broju pogrešaka

Kada je riječ o zastupljenosti pojedinih vrsta unutarjezičnih pogrešaka u ukupnome broju UJ pogrešaka, u Prikazu 18. vidimo da su najčešće UJ pravopisne pogreške i UJ pogreške uporabe članova, dok su najrjeđe UJ sintaktičke pogreške.



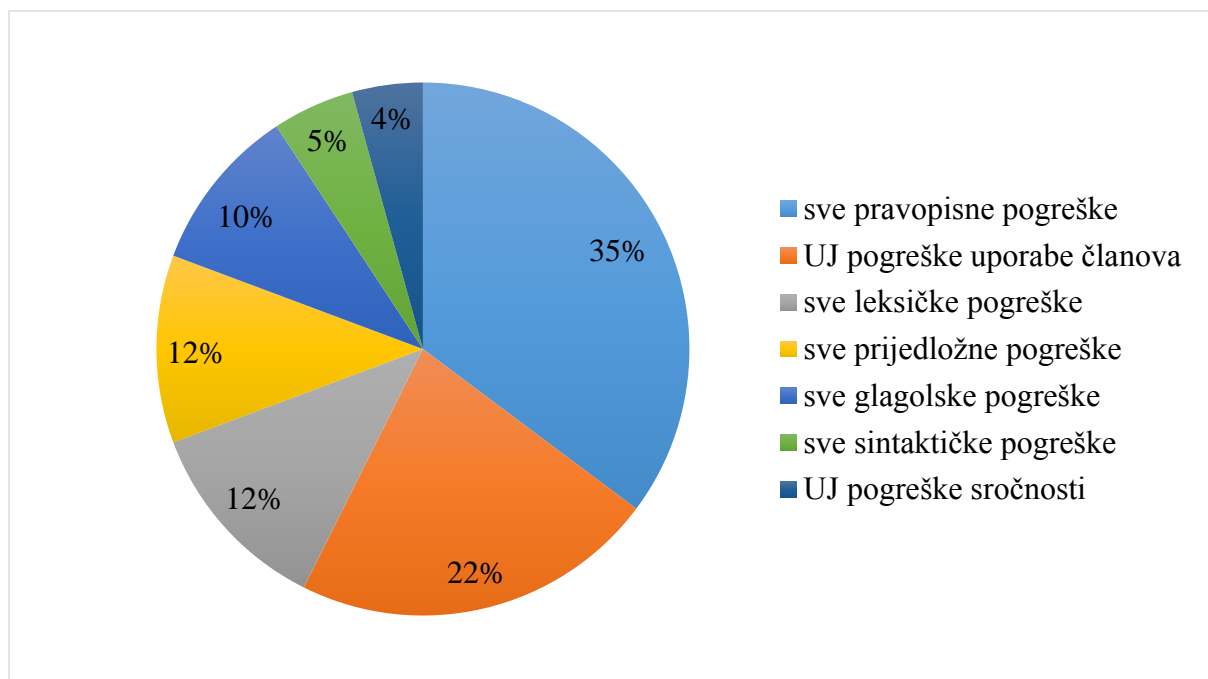
**Prikaz 18.** Zastupljenost pojedinih vrsta unutarjezičnih pogrešaka u ukupnome broju unutarjezičnih pogrešaka

U usporedbi s UJ pogreškama, raspodjela MJ pogrešaka nešto je drukčija. Kao što možemo vidjeti u Prikazu 19., kod međujezičnih pogrešaka najzastupljenije su MJ prijedložne i MJ leksičke pogreške, dok su najrjeđe MJ glagolske pogreške.



**Prikaz 19.** Zastupljenost pojedinih vrsta međujezičnih pogreška u ukupnome broju međujezičnih pogrešaka

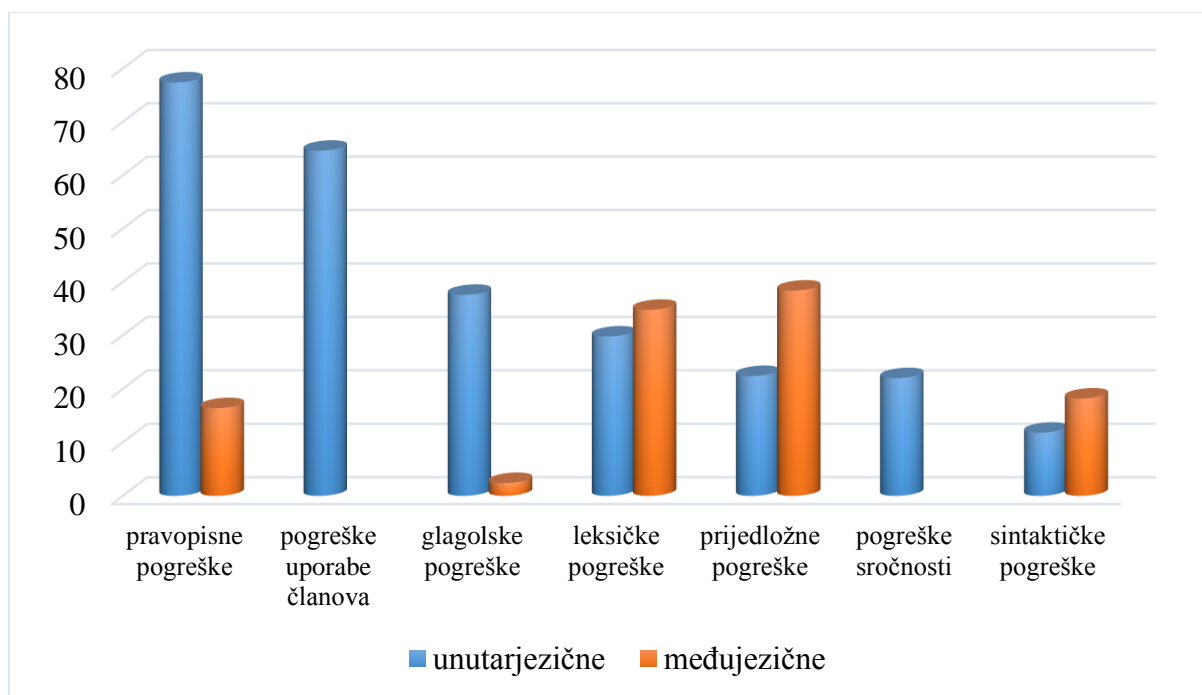
Pogledamo li zastupljenost pogrešaka prema općim kategorijama, dakle ne uzimajući u obzir unutarjezični ili međujezični izvor pogrešaka, najučestalije jesu pravopisne i pogreške uporabe članova, a najrjeđe pogreške sročnosti (Prikaz 20.).



**Prikaz 20.** Zastupljenost svih vrsta pogrešaka (međujezičnih i unutarjezičnih) u korpusu svih pogrešaka

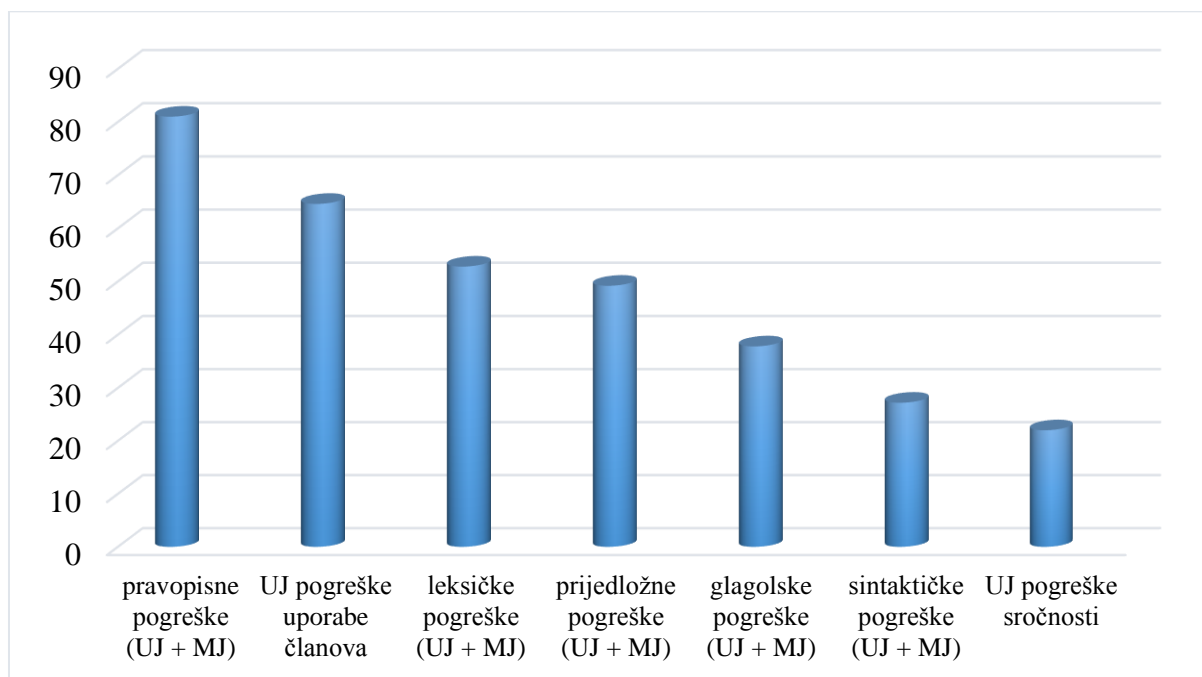


Kao što smo spomenuli u uvodnome dijelu ovoga potpoglavlja, zastupljenost pogrešaka možemo sagledati i s aspekta postotka učenika kod kojih se određena vrsta pogreške javlja. U Prikazu 21. vidimo kod kolikoga se postotka učenika javljaju unutarjezične i međujezične pogreške.



**Prikaz 21.** Postotak učenika kod kojih se javlja određena vrsta pogreške s obzirom na izvor pogreške (UJ ili MJ)

Prikaz 22., pak, donosi postotak učenika s kombiniranim podacima za unutarjezične i međujezične pogreške. U tome prikazu možemo vidjeti da se kod velike većine učenika javljaju pravopisne pogreške, kod većine pogreške uporabe članova, a kod otprilike polovice javljaju se leksičke i prijedložne pogreške. Pogreške sročnosti javljaju se kod najmanjega postotka učenika.



**Prikaz 22.** Postotak učenika kod kojih se javlja određeni tip pogreške (UJ + MJ)

### 2.3.2. Kvalitativna analiza

U ovome dijelu sagledavamo unutarjezične i međujezične pogreške u uspostavljenim kategorijama te dolazimo do različitih tipova pogrešaka unutar svake kategorije. Raščlamba na tipove pogrešaka odgovara Corderovu trećem i četvrtom koraku u istraživanju pogrešaka: opisivanju i objašnjavanju pogrešaka (vidi [Poglavlje 1.3.](#)).

Pri procjenjivanju pogrešaka za hrvatski smo se jezik koristili priručnicima „Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta“ (Silić i Pranjković, 2007) i „Gramatika hrvatskoga jezika – priručnik za osnovno jezično obrazovanje“ (Težak, i Babić, 1994) te rječnikom „Školski rječnik hrvatskoga jezika“ (Brozović Rončević, 2012); pored toga, po potrebi smo pretraživali i korpuse hrvatskoga jezika pri [www.hnk.ffzg.hr](http://www.hnk.ffzg.hr) i <http://riznica.ihjj.hr>. Za engleski smo jezik koristili sljedeće gramatičke priručnike: „Longman Grammar of Spoken and Written English“ (Biber i dr., 2007), „Cambridge Grammar of English“ (Carter i McCarthy, 2010), „A Comprehensive Grammar of the English Language“ (Quirk i dr., 1985) te „Practical English Usage“ (Swan, 2005). I za engleski smo jezik pretraživali korpuse, i američkoga (<http://corpus.byu.edu/coca/>) i britanskoga engleskog jezika (<http://corpus.byu.edu/bnc/>). Konačno, koristili smo mrežne rječnike „American Heritage Dictionary“ (<https://www.ahdictionary.com>), „Merriam-Webster“ ([www.merriam-webster.com](http://www.merriam-webster.com)) i „Oxford Dictionary“ (<https://en.oxforddictionaries.com/>) te računalni rječnik „Oxford Collocations Dictionary“.

Za svaki je tip pogreške dan najmanje jedan primjer. Navedeni su oni primjeri koji najbolje predstavljaju sustav zabilježenih pogrešaka. Primjeri su pisani kurzivom te su označeni brojem u zagradi na početku rečenice. U rečenicama nisu označene sve pogreške, već je podcrtana samo ona pogreška koja se analizira u danome odjeljku. Na kraju se rečenice u zagradi donosi točan oblik podcrtane pogreške. Kod određenih se međujezičnih pogrešaka u zagradi prije točnoga oblika donosi (točkastom crtom podcrtana) riječ ili fraza iz hrvatskoga jezika za koju smatramo da je polazišni oblik koji je prenesen u engleski jezik; riječ odnosno fraza napisana je u odgovarajućemu padežu.

Iako su tema rada pogreške nastale pod utjecajem materinskoga jezika, kvalitativnu analizu započinjemo potpoglavljem o unutarjezičnim pogreškama. Naime, smatramo da je bitno dati pregled UJ pogrešaka kako bi se pružila cjelovita slika učenikova međujezika te kako bi se ostale pogreške usporedile s međujezičnim pogreškama; s metodološkoga je aspekta važno razumjeti zašto je jedna pogreška prepoznata kao međujezična, a druga kao unutarjezična.

### 2.3.2.1. Unutarjezične pogreške

#### 2.3.2.1.1. UJ pravopisne pogreške

Kod UJ pravopisnih pogrešaka prepoznamo 14 tipova. (Za grafički prikaz vidi Prikaz 23. u [Prilogu 2.](#)) U korpusu svih pogrešaka, UJ pravopisne pogreške zastupljene su s 32,0%, a javljaju se kod 77,4% ispitanika.

##### a) sastavljeno pisanje

- (1) *In my freetime I will play basketball.* (free time)
- (2) *I will meet alot of new people, and learn English even better.* (a lot)
- (3) *I will sleepover at my friends house and have a lot of fun.* (sleep over)
- (4) *Well my school day is pretty much the same everyday.* (every day)

Uočiti ćemo da kod sastavljenoga pisanja postoje slučajevi poput (1) i (2) u kojima učenik zapravo proizvodi riječ koja tako zapisana ne postoji u engleskome jeziku. No, postoje i slučajevi kao što su (3) i (4) u kojima zapisanu riječ možemo pronaći u rječniku, ali kao drugu vrstu riječi. Primjerice, (frazalni) glagol jest *to sleep over*, dok je imenica *a sleepover*; *everyday* je pak pridjev.

##### b) rastavljeno pisanje

- (5) *...but the trip it self was really long.* (itself)
- (6) *There is no thing I liked the best.* (nothing)
- (7) *It was a long ride, we went sight seeing, and...* (sightseeing)

Pri rastavljenome pisanju vidljivo je da učenici riječi koje trebaju biti napisane sastavljeno razdvajaju na zasebne leksičke jedinice.

##### c) dodavanje slova

- (8) *This summer I will go to a camp with my familly.* (family)

- (9) *We don't offten get too much homework, but...* (often)
- (10) *I go inside the buildying...* (building)
- (11) *Afther the competiton I am free...* (After)
- (12) *Whe had a great time.* (We)

Učenici dodaju suvišna slova kada, primjerice, pretpostavljaju da je potrebno udvostručiti slovo, kao što je slučaj u (8) i (9), ili pak iz drugih razloga, kao u (10), (11) i (12).

#### d) izostavljanje slova

- (13) *...(w~~i~~ch means „chair“ in local dialect).* (which)
- (14) *My favorit trip was trip to Hvar.* (favourite/favorite)
- (15) *I usualy wake up at 06:30 am and walk to school.* (usually)
- (16) *I know allot of movies that will facinate you...* (fascinate)
- (17) *...we went hiking but mot of the time we would just watch movies.* (most)
- (18) *My morning rutin usualy goes like this...* (routine)
- (19) *...because this year was very exasting...* (exhausting)

Učenici uglavnom izostavljaju slova koja nisu fonetski nužna, odnosno riječ je moguće točno pročitati naglas i bez izostavljenoga slova, kao u primjerima od (13) do (16). No, zabilježeni su i slučajevi poput (17) u kojima izostavljeno slovo ne samo da je nužno za izgovor, već i za razumijevanje riječi. Možemo pretpostaviti da je u navedenome primjeru zapravo riječ o omašci. U primjerima (18) i (19) vidimo pak da je izostavljeno više slova, što otežava točan izgovor napisane riječi prema pravilima engleskoga jezika.

#### e) kombinirano dodavanje i izostavljanje slova

- (20) *The film is really one of a kind, and I reccomend it to you.* (recommend)
- (21) *...eat cherries from tree's and go shoopng every day.* (shopping)

Zanimljiv tip pravopisne pogreške jest kombinirano dodavanje i izostavljanje slova pri kojemu se uvijek radi o tome da učenik udvostručava netočno slovo u riječi, a ne udvostručava

ono koje treba. Moguće je da učenik zna da takva riječ treba imati udvostručeno slovo, ali ne zna točno koje.

f) premetanje slova

- (22) ...*because there are a lot of hiking trials*. (trails)
- (23) *I was really thirled when I saw the beauty of the world.* (thrilled)
- (24) ...*it contains strogn language...* (strong)

Kod premetanja slova moguće je da učenici zapišu riječi koje doista postoje u engleskome jeziku, kao (22), ili da čine pogreške poput onih u (23) i (24) u kojima zapisana riječ ne postoji u engleskome; moguće je da se u tim slučajevima zapravo radi o omašci. Valja napomenuti da (22) ne smatramo istozvučnicom ili bliskozvučnicom (vidi pod h); bliskozvučnicama, naime, smatramo riječi čiji se izgovor razlikuje u duljini samoglasnika (vidi (36) i (37) pod h).

g) uporaba netočnoga slova

- (25) *The plot is intence...* (intense)
- (26) ...*he was forsed to build a rocket...* (forced)
- (27) ...*because people are wery kind and hearty.* (very)
- (28) *It was about a group of dwarfes and hobbits...* (dwarves)

Učenici katkad upotrebljavaju netočno slovo pri zapisivanju riječi. Na temelju primjera (25) možemo pretpostaviti da je to zato što učenik primjenjuje pravilo koje u slučaju određenoga skupa u određenoj riječi ne vrijedi. Naime, skup *ence* u npr. riječi *fence* doista zvuči kao skup *ense* u *intense*. S druge strane, *very* i *\*wery* u (27) ne bi se izgovarali jednako, ali za učenika je slovo *w* vjerojatno više u duhu engleskoga jezika negoli *v*. U (28) pak vidimo da se radi o tome da učenik ne poznaje pravilo o nepravilnoj množini koje se primjenjuje na ograničen broj imenica (npr. *leaf* – *leaves*, *knife* – *knives* i sl.).

h) istozvučnice i bliskozvučnice

- (29) *They took a plain and arrived in Las Vegas.* (plane)

- (30) *It was grate we were in lots of museums...* (great)
- (31) *...so that is the place for a walk in piece.* (peace)
- (32) *See you their.* (there)
- (33) *We have to much homework.* (too)
- (34) *Than we can see an old town of Rijeka...* (Then)
- (35) *...one cute boy and he's name is Four.* (his)
- (36) *...I am goal kipper.* (goalkeeper)
- (37) *Unfortunetly we had to live the same night.* (leave)

Učenici ponekad riječi zapisuju na način da je rezultat pravopisno točan, ali kontekstualno odnosno značenjski netočan, kao što možemo vidjeti u primjerima od (29) do (37). Ipak, ne smatramo da se radi o semantičkoj pogrešci budući da riječi u navedenim primjerima većinom nemaju ni približno slično značenje. Vjerujemo da učenici čine takve pogreške jer primjenjuju (implicitna) pravila engleskoga jezika o svezi glas–slovo odnosno glasovna skupina – slovna skupina ili možda zapisuju onu riječ koju su češće susreli ili pak nedavno vidjeli zapisanu. Katkad riječi nisu istozvučnice već bliskozvučnice, odnosno izgovor se riječi razlikuje u duljini izgovorenoga samoglasnika, kao u (36), /'kɪpə/ i /'ki:pə/, ili (37), /lɪv/ i /li:v/. Dakako, za učenika su one uvijek istozvučnice.

#### i) prilagođeno pisanje prema izgovoru

- (38) *One day we will go sideseeing in the city.* (sightseeing)
- (39) *It the pands what day it is...* (depends)
- (40) *...and he is kinda Tony Stark scykick and his codename is...* (sidekick)

Pogreške prilagođenoga pisanja prema izgovoru događaju se kada učenik zna kako se riječ izgovara, ali ne zna kako ta riječ izgleda napisana, pa riječ zapisuje onako kako ju je čuo, poštujući pritom pravopisna pravila engleskoga jezika o svezi glas–slovo odnosno glasovna skupina – slovna skupina.

#### j) neprilagođeno pisanje prema izgovoru

- (41) *In the future in small village people from city take a fju people...* (few)

(42) *It's about a girl hu has many different teen problems. (who)*

Pored gore navedenoga pisanja prema izgovoru koje se nastoji prilagoditi pravopisnome sustavu engleskoga jezika, postoje i rijetki slučajevi kada učenici riječ zapišu onako kako se ona izgovora. To čine koristeći se samo slovima iz hrvatske abecede, kao u (41) i (42). Zanimljivo je da su u danim primjerima ostale riječi u surječju napisane točno.

k) uporaba maloga slova umjesto velikoga

(43) *I've recently watched Spider-Man and i recommend it to you. (I)*

(44) *You can start in the center of Rijeka: clock tower, gouvernor's palace, Korzo. (Clock Tower, Governor's Palace)*

Učenici većinom malo slovo rabe umjesto velikoga kada pišu zamjenicu *I*, kao u (43). Iako se u hrvatskome jeziku zamjenice pišu malim slovom, ne dovodimo ovu pogrešku u svezu s utjecajem materinskoga jezika već s utjecajem (brze) mrežne komunikacije u kojoj i izvorni govornici *I* zapisuju malim slovom (Crystal, 2012). Primjer (44), pak, pokazuje rjeđe slučajeve u kojima učenici upotrebljavaju mala početna slova umjesto velikih pri pisanju svih članova imena znamenitosti. Tu pogrešku valja razlikovati od pogreške oprimjerene pod (186), a koju dovodimo u svezu s utjecajem materinskoga jezika.

l) uporaba apostrofa

(45) *...and go to the party's. (parties)*

(46) *...there is an Adriatic sea with perfect beach's. (beaches)*

(47) *On the end movie, some woman stop's that girl. (stops)*

(48) *Its not like the one in London... (It's)*

Apostrof je znak koji često netočno upotrebljavaju i izvorni govornici engleskoga jezika (Trask, 1997) jer, primjerice, zanemaruju vrlo jednostavno pravilo da se, barem u britanskoj inačici engleskoga jezika, apostrof nikada ne upotrebljava da bi se iskazala množina (usp. ipak *1960s* u britanskoj inačici i *1960's* u američkoj). Isti je slučaj u primjerima (45) i (46), gdje je množina imenica netočno oblikovana uz pomoć apostrofa. U primjeru (47) apostrof je pak



netočno upotrijebljen kako bi se oblikovalo treće lice jednine glagola *stop* u *present simple*. U (48) izostala je uporaba apostrofa kojime se označuje kraćenje riječi odnosno kojime se pokazuje da je u riječi izostavljeno slovo.

m) nejasna sveza

- (49) *It is like teese...* (this)
- (50) *Everybody noues where is it.* (knows)
- (51) *...but I don't like match, it is hard.* (maths)
- (52) *There are no humans in the worl beucose it is very poluted...* (because)
- (53) *...but I dicaide to recommend you this one.* (decide)
- (54) *My favourit film is fast and foureous.* (furious)

Postoje pogreške u pisanju koje je teško klasificirati unutar neke od dosad navedenih kategorija (od a do l). Imaju obilježja i prilagođenoga i neprilagođenoga pisanja prema izgovoru i predstavljaju najveći izazov pri tumačenju ciljne riječi kada sagledamo sve ovdje navedene kategorije pravopisnih pogrešaka. Tomu je razlog slaba odnosno nejasna sveza između onoga što je učenik napisao i onoga što treba biti napisano, a za razumijevanje se moramo osloniti na surječje. Naime, učenik se pri pisanju ne oslanja ni u potpunosti na materinski jezik, pa da riječ zapiše neprilagođeno, ali ni na izgovorna pravila engleskoga jezika pa da riječ zapiše na način koji odražava određenu sustavnost. Tada nastaju pogreške poput onih u primjerima od (49) do (54).

n) uporaba ipsilona

- (55) *In school every child is bullyd.* (bullied)
- (56) *We had one defeat and nine victoryes.* (victories)
- (57) *I trie to get ready...* (try)
- (58) *The movie has the storie.* (story)

Posljednji tip pogrešaka jest netočna uporaba ipsilona. Do nje, primjerice, dolazi kada učenici ne primjenjuju pravilo o zamjeni ipsilona slovom *i*, kao u primjerima (55) i (56), ili pak

kada riječi koje se u osnovnome obliku pišu s ipsilonom zapisuju sa zamjenskim *ie*, kao u (57) i (58), a koji pronalazimo u drugim oblicima tih riječi.

#### 2.3.2.1.2. UJ leksičke pogreške

Kod leksičkih smo pogrešaka prepoznali devet tipova. (Za grafički prikaz vidi Prikaz 24. u [Prilogu 2.](#)) Unutarjezične leksičke pogreške zastupljene su u korpusu svih pogrešaka s 5,6% te se javljaju kod 29,8% ispitanika.

##### a) netočna vrsta riječi

- (59) *Usually I feel sleepy for first 2 hours, but after I feel normaly.* (normal)
- (60) *I get up at 7 o'clock, then I get dress and have some breakfast.* (dressed)
- (61) *It's very nice and piece place.* (peace > peaceful)
- (62) *...I will rest all the time and be relax and not thinking of school.* (relaxed)

Kada govorimo o odabiru netočne vrste riječi, učenici često griješe u razlikovanju pridjeva i priloga, kao u primjeru (59). Neobičnijima se čine pogreške od (60) do (62) u kojima učenici riječ nisu oblikovali kao ciljani pridjev, već su je ostavili u nekome drugom, osnovnom obliku, odnosno kao glagol u infinitivu ili imenicu.

##### b) sraslice

- (63) *Plitvice Lakes, world well known national park...* (world known / well known)
- (64) *...with my sister on the last Halloween.* (on Halloween / last Halloween)
- (65) *...then I get dressed up and wait for my sister and dad.* (get dressed)

Sraslice jesu pogreške koje učenici čine kombinirajući dva moguća rješenja da izraze isto ili slično značenje. Tako u (63) vidimo da je riječ o kombinaciji izraza *world known* + *well known* koja je rezultirala netočnom leksičkom konstrukcijom *world well known*. U ovome bi kontekstu oba rješenja mogla biti zamjenjiva, s određenom razlikom u značenju. Isti je slučaj i s primjerom (64). No, kod (65) jedan od izraza ipak se razlikuje svojim značenjem od ciljnoga. Naime, korijen izraza *get dressed up* možemo pronaći u kombinaciji *get dressed* + *dress up*, a

s obzirom na to da potonji znači „dress in smart or formal clothes“<sup>3</sup>, taj izraz ne bi mogao zamijeniti prvi u danome kontekstu.

c) slična riječ/fraza

- (66) *After breakfast I got up for a school.* (got ready)
- (67) *I hope so that you will visit some nice place like Zaoštrog.* (hope)
- (68) *...because seaside is just about one hour far away from us.* (away)
- (69) *It is an action form but it has a 2-3 scenes with some comedy particles.* (parts)
- (70) *Best part is when he decided the world.* (defeated)
- (71) *...I will advertise you one history film.* (advise > suggest)
- (72) *In the night we are going to build camp fire and talk.* (evening)
- (73) *You can also go to church. What is very big and beautiful.* (Which, That)
- (74) *How old are you? Where do you live? Give me feedback when you can.* (Write back, Answer me)
- (75) *Every I'll do this summer is have fun.* (everything)
- (76) *I don't have my best part, all movie is cool.* (whole, entire)
- (77) *We don't have anything interesting because we are small environment.* (place, community)

Netočan leksički odabir katkada je posljedica unutarjezične sličnosti. Ta sličnost može biti strukturna, kao u primjerima od (66) do (70), što znači da je učenik upotrijebio riječ sličnoga oblika ili izgovora. Posebno su zanimljivi primjeri (67) i (68) u kojima je učenik koristio naučene fraze *I hope so* i *far away*, odnosno nije ih raščlanio i njihove dijelove upotrijebio primjereno kontekstu. U slučajevima poput (70) skloni smo vjerovati da je riječ o omašci. Češće je ipak riječ o semantičkoj sličnosti, kao u primjerima od (72) do (77) u kojima vidimo da je učenik upotrijebio riječ sličnijega značenja negoli oblika. Ne smatramo da su navedene pogreške motivirane materinskim jezikom jer i u hrvatskome postoje značenjske razlike između, primjerice, riječi noć (*night*) i večer (*evening*) te drugih navedenih.

---

<sup>3</sup> [https://en.oxforddictionaries.com/definition/dress\\_up](https://en.oxforddictionaries.com/definition/dress_up)

d) kolokacije

(78) *It was good trip and we get much fun.* (have > had)

(79) *...we have a lot of grass so we have to chop it off and stuff.* (cut, mow)

Određene pogreške učenika prepoznajemo kao kolokacijske pogreške, ali koje ne povezujemo s materinskim jezikom budući da ne uočavamo izravan prijenos iz prvoga jezika. Riječ je, dakle, o nepoznavanju kolokacijskoga opsega pojedinih riječi u engleskome jeziku.

e) zamjena pridjeva na *-ing* i *-ed*

(80) *Mostly I am exciting to have english class...* (excited)

(81) *My school day is so bored.* (boring)

(82) *I seen a very good and interested film.* (interesting)

Česta pogreška koju učenici čine jest uporaba netočnoga oblika pridjeva, bilo na *-ing* kada je potreban pridjev na *-ed* kao u (80), bilo obratno kao u (81) i (82).

f) neobične leksičke konstrukcije

(83) *I can't wait the ringing of the bell.* (for the bell to ring)

(84) *I get up at 6:30 and have a cereal breakfast.* (cereals for breakfast)

(85) *I get up at 7:10 AM, I pack myself, do some teeth wash...* (wash my teeth)

(86) *Before 3th class we have a breakfast pause.* (morning break)

(87a) *I go to school with my foot.* (on foot)

(87b) *I go whit legs in school, or maybe whit bike.* (walk to)

Navedene smo leksičke konstrukcije nazvali neobičnima jer su gramatički točne i semantički jasne, ali ne odgovaraju danome kontekstu i funkcionalnome stilu ili pak imaju drukčije značenje od željenoga. Kolokvijalno bi se za njih reklo da zvuče „neprirodno“. U svakom slučaju, smatramo da pokazuju učenikovo jezično stvaralaštvo. Posebno izdvajamo (87a) i (87b) kao gramatički točne konstrukcije, ali u kojima nije postignuto ciljno značenje

ispitanika. U sljedećemu dijelu vidjet ćemo, između ostaloga, raznolike, no gramatički netočne primjere učenikovih pokušaja da na engleskome jeziku izraze značenje priloga *pješice*.

g) gramatički netočne leksičke konstrukcije

(88) ...*it was great and I had no reason to scare about*. (to be scared)

(89a) ...*with a car but sometimes with friends on the fouts*. (on foot)

(89b) *I go to school walking*. (on foot)

(89c) *I go to school by walk*. (on foot)

(89d) *I go to school by feet, its only 5 min away*. (on foot)

(89e) ...*it's like 5 minutes away from my home by walking*. (on foot)

Gramatički netočne leksičke konstrukcije jesu pogreške na razini leksičkoga izraza, poput (88). Kao što smo napomenuli u prethodnome dijelu, ovdje ističemo primjere (89a) – (89e) koji sadrže različite konstrukcije kojima ispitanici nastoje izraziti značenje hrvatskoga priloga *pješice*, a kojemu u engleskome jeziku najčešće odgovara izraz *on foot*. Pogreška je zanimljiva i stoga što smatramo da bi se rečenice „I walk to school.“ ili „I go to school on foot.“ mogle u nastavi javljati poprilično često, kako u udžbenicima, tako i u učenikovim sastavcima, ali čini se da neki ispitanici nisu ovladali tim točnim oblicima izricanja priloga *pješice*. S obzirom na to da je riječ o veoma različitim konstrukcijama (*pješice* naspram *on foot*), učenicima ne pomaže osloniti se na materinski jezik jer u ovome slučaju iz njega ne mogu izravno prenijeti izraz. Najbliže tomu jest (89e) u kojemu *by walking* možemo povezati s učenikovim mogućim oslanjanjem na prilog *hodajući*.

h) površinski točna riječ ili izraz

(90) ...*and they decide to revange him*. (take revenge on)

Zanimljiv tip pogreške svakako je površinski točan izraz (engl. *cover error*, v. James, 1998) koji funkcionira na razini rečenice, ali ne i kada se pogleda širi kontekst. Naime, dio rečenice naveden u (90) dolazi iz teksta u kojemu učenik prepričava radnju filma iz koje je jasno da se likovi odluče osvetiti osobi, a ne da odluče osvetiti tu osobu. Razlika je dakle između

ciljanoga *to take revenge (on him)* i onoga što je učenik napisao, a ima drugo značenje, *to revenge him*.

i) omaške

(91) *I watched this movie a lot of thimes because a simply love romantic movies.* (I)

(92) *I am sure you will have a great town.* (time)

U posljednjoj kategoriji navodimo pogreške koje zapravo smatramo omaškama jer je iz cjelokupnoga pisanog ostvaraja učenika jasno da uspješno koristi ciljanu riječ, poput *I* na početku (91), ili je pak jasno da je učenik dovoljno jezično sposoban da nije mogao svjesno zamijeniti *time* i *town* (92).

#### 2.3.2.1.3. UJ prijedložne pogreške

Tri su tipa prijedložnih pogrešaka: netočan prijedlog, izostavljen prijedlog i suvišan prijedlog. Prijedložne pogreške češće nastaju pod utjecajem materinskoga jezika, no ovdje navodimo primjere prijedložnih pogrešaka koje se ne mogu objasniti prijenosom iz prvoga jezika. Takve prijedložne pogreške čine 3,6% u ukupnome broju pogrešaka, a javljaju se kod 22,4% ispitanika. Najčešće je riječ o netočnome odabiru prijedloga.

a) netočan prijedlog

(93) *First month i wil go to trip.* (on)

(94) *We went to every rollercoaster.* (on)

(95) *At some free time I chat with my friends...* (In)

(96) *You asked me of a film.* (about)

(97) *The best moment in the whole trip was when we sneaked out...* (of)

(98) *We usually have fun at class.* (in)

(99) *My mum drive me at school with car.* (to)

(100) *...always making fun about teachers.* (of)

(101) *It will probably be in the end of June.* (at)

Kao što se može vidjeti u primjerima od (93) do (101), prijedložne pogreške tiču se raznih prijedloga i kombinacija. Primjer (100) možemo istaknuti jer je riječ o slučaju u kojemu bi se prijedlog mogao smatrati dijelom kolokacije ili izraza (*to make fun of someone*). Poneke pogreške možemo pokušati objasniti, poput (93) i (94). Kod njih, naime, možemo pretpostaviti da se učenik opredijelio za učestaliju svezu *go + to*, dok je kontekst zahtijevao svezu *go + on*. U (101) pak može biti riječi o svezi *in + June* u koju su ubačene druge jedinice. Smatramo da navedeni primjeri pogrešaka vrlo dobro ilustriraju prijelazno razdoblje kada učenik napušta sustav pravila materinskoga jezika i nastoji primjenjivati pravila sustava stranoga jezika, mada njima nije u potpunosti ovladao.

#### b) izostavljen prijedlog

(102) *...some guys break into the apartment they're living Ø and kidnap them.* (in)

(103) *Since than they haven't spoken Ø each other.* (to)

(104) *At the end of the day i will go out Ø my friends from Slovenia...* (with)

(105) *I get up Ø seven clock.* (at)

(106) *...there are a lot Ø beaches and wonderful places.* (of)

Prijedlozi koji nedostaju u primjerima od (102) do (105) obvezni su i u hrvatskome jeziku te njihov izostanak ne možemo objasniti utjecajem materinskoga jezika. Što se (106) pak tiče, u hrvatskome jeziku u tome kontekstu ne bi bila potrebna nikakva prijedložna konstrukcija, već bismo značenje izrazili pridjevom *puno* ili *mного* (*...ima puno plaža i krasnih mjesta*). Primjer je posebice neobičan jer učenici *lot* doista najčešće susreću uz *of* – svakako mnogo više nego izolirano kao u npr. *She cares a lot*. Smatramo da bi se pogreške u navedenim primjerima mogle objasniti kao omaške, s time da bi se u (102) moglo govoriti o tome da je učenik izostavio prijedlog *in* jer je nekoliko jedinica prije već upotrijebio *into*.

#### c) suvišan prijedlog

(107) *When school finish, I walk to home.* (Ø)

(108) *My best momment was when I wen't to the shopping.* (Ø)

(109) *My best friend and me will go to swimming in Bakar.* (Ø)

(110) *The hotel was very near to the beach.* (Ø)

- (111) *I will buy souvenir so I will always remember of that beautifull trip.* (Ø)  
 (112) *We went to Šibenik. I went for swimming, jumping, sunbathing.* (Ø)  
 (113) *The landscape is the best in my oppinion, but thats outside of town.* (Ø)

U danim su primjerima navedeni slučajevi kada učenici dodaju nepotreban prijedlog; time stvaraju gramatički netočan izraz budući da je dodani prijedlog suvišan u engleskome jeziku (ali i u hrvatskome ako izravno prevedemo izraz). Kao što se može vidjeti u primjerima od (107) do (110), učenici često griješe s prijedlogom *to* koji ne možemo izravno prevesti u hrvatski jezik, kao što bismo to mogli učiniti s, primjerice, *on*, *in* ili čak i *of*. Smatramo da su češće pogreške s prijedlogom *to* pokazatelj nastojanja da se ovlada nečime što ne postoji u materinskome jeziku, a poprilično je istaknuto (engl. *salient*) (v. potpoglavlje [1.2.3. Uvjeti i čimbenici prijenosa](#)).

#### 2.3.2.1.4. UJ pogreške uporabe članova

Očekivano, uporaba članova predstavlja izazov hrvatskim učenicima. Pogreške uporabe članova čine 22,2% svih pogrešaka, a javljaju se kod 64,6% ispitanika. Pri uporabi članova može doći do šest tipova pogrešaka. (Za grafički prikaz vidi Prikaz 26. u [Prilogu 2.](#)) Najviše pogrešaka odnosi se na izostavljanje neodređenoga i određenoga člana, a vrlo rijetke su pogreške uporabe određenoga člana umjesto neodređenoga.

##### a) neodređeni član umjesto određenoga

- (114) *In a morning I wake up in a 7 o'clock.* (the)  
 (115) *We had a time of our lives.* (the)  
 (116) *You can drink coffee on Korzo and go for a walk near a sea.* (the)

##### b) određeni član umjesto neodređenoga

- (117) *It was the great expirience.* (a)  
 (118) *Probably I will buy the swimming pool this summer.* (a)  
 (119) *...and I go to take the shower than I go walk to school.* (a)



c) suvišan neodređeni član

- (120) *I will watch a new films.* (Ø)  
(121) *...and practise English for a two weeks.* (Ø)  
(122) *Near my town is a Trsat.* (Ø)

d) suvišan određeni član

- (123) *I will maybe go to the Italy.* (Ø)  
(124) *I will go to the Baška Voda...* (Ø)  
(125) *Hello, so... my favourite trip was in the April this year.* (Ø)

e) izostavljen neodređeni član

- (126) *It is Ø horror film.* (a)  
(127) *We had Ø great time there.* (a)  
(128) *I have Ø lot of fun.* (a)

f) izostavljen određeni član

- (129) *...first of all, you should visit Ø birth house of Nikola Tesla...* (the)  
(130) *Ø Film was about Mr Bean.* (the)  
(131) *I would like to go to Dubrovnik one more time because Ø city is beautiful.* (the)  
(132) *Rijeka is Ø most beautiful town in Croatia.* (the)

Činjenica da je u našem istraživanju zabilježeno najviše pogrešaka izostavljanja članova, u odnosu na druge pogreške uporabe članova, u skladu je sa saznanjima iz dosadašnjih istraživanja uporabe članova kod neizvornih govornika. Naime, na početnome stupnju govornici članove rijetko koriste, potom ih na srednjemu koriste, ali i često izostavljaju, a na visokome stupnju ovladanosti ih zamjenjuju (Zergollern-Miletić, 2008). Ipak, treba reći da u istraživanju Zergollern-Miletić (2011a) na uzorku šest osnovnoškolskih učenika koji su praćeni od 5. do 8. razreda ispitanici nisu izostavljali članove u velikoj mjeri (na zadatku opisivanja slike). To je u suprotnosti s našim rezultatima prema kojima izostavljanje određenoga ili

neodređenoga člana čini oko 76% ukupnoga broja pogrešaka uporabe članova. Razlog tomu možda leži u različitome tipu zadatka i medija (govoreni naspram pisanoga).

#### 2.3.2.1.5. UJ glagolske pogreške

Glagolske su pogreške zastupljene s 9,3% u korpusu pogrešaka, a javljaju se kod 37,6% ispitanika. Dva su tipa glagolskih pogrešaka – one koje se tiču netočnoga glagolskog oblika te one koje se tiču netočnoga glagolskog vremena odnosno aspekta.

##### a) netočan glagolski oblik

- (133) *Sometimes it's fun because we go out Ø study when it's sunny weather.* (to)
- (134) *I try Ø listen to the teacher, write in my notebook...* (to)
- (135) *You deffinitly must to visit river Rječina, becouse it's beautiful.* (visit)
- (136) *I don't know where we can to meet...* (meet)
- (137) *...the zombies started to jumping over the Israel wall.* (jumping / to jump)
- (138) *I don't like go to school...* (going / to go)
- (139) *Also I will hanging out with my friends.* (hang)
- (140) *I meeted new friends there...* (met)
- (141) *It is about a man who is scientist and he was shooted.* (shot)
- (142) *We drived for about 7 hours but we had fun...* (drove)
- (143) *If you Ø going to visit my town next weekend that's great.* (are)
- (144) *I Ø watching film 96 hours.* (was)
- (145) *That mask was comming back every time when he will throw it.* (would)

Pogreške netočnoga glagolskog oblika predstavljaju 3,4% u korpusu pogrešaka te se javljaju kod 19,2% ispitanika. Riječ je o poprilično raznovrsnim pogreškama, a ovdje donosimo primjere nekih od tih pogrešaka. Tako u (133) i (134) možemo vidjeti da učenik u infinitivnoj frazi (engl. *infinitive phrase*) ne upotrebljava glagol u infinitivu već u osnovnome (engl. *stem*) obliku. U (135) i (136) pak učenik nakon modalnih glagola rabi infinitivni oblik glagola umjesto osnovnoga. Nadalje, na primjerima (137), (138) i (139) ogledaju se problemi u uporabi gerunda. Potom, primjeri od (140) do (142) ukazuju na učenikovo uopćavanje pravila o obliku glagola u prošlome vremenu budući da na osnovni oblik nepravilnih glagola dodaje uobičajeni nastavak

-ed. Upravo se takva pogreška često uzima kao primjer kada se govori o sustavnim ili unutarjezičnim pogreškama izvornih govornika (npr. Cattell, 2007). Kod (143) i (144) riječ je o izostavljanju pomoćnoga glagola *be*, dok kod posljednjega primjera (145) uočavamo netočan oblik modalnoga glagola.

b) netočno glagolsko vrijeme/aspekt

- (146) *I have seen a great film on Saturday.* (saw)
- (147) *I didn't watch film since I was in cinema with my friends.* (haven't watched)
- (148) *I am walking to school cause the school is not far away from my flat.* (walk)
- (149) *We visit a lot of towns like Venice and we went in Mirabilandia.* (visited)
- (150) *They were dangerous but we have had a lot of fun.* (had)

Netočno glagolsko vrijeme odnosno aspekt čini 5,9% svih pogrešaka, a javlja se kod 24,2% ispitanika. Učenici naime katkad griješe u odabiru glagolskoga vremena/aspekta kojim će izraziti određeni događaj. Na primjer, u (146) vidimo odabir *present perfecta* umjesto *past simplea*, a u (147) obratnu situaciju. Problem ponekad predstavlja i razlikovanje uporabe *present simplea* i *present continuousa*, što vidimo u (148). Rjeđe se događa da učenici koriste sadašnje vrijeme umjesto prošloga, kao u (149), a navedeni je primjer zanimljiv jer učenik u istoj rečenici točno upotrebljava prošlo vrijeme kada je ono potrebno (...*we went*...).

2.3.2.1.6. UJ pogreške sročnosti

Kod pogrešaka sročnosti govorimo o četirima tipovima: sročnost subjekta i predikata, sročnost predikata i objekta, sročnost determinatora i imenice te uporaba jednine umjesto množine. Pogreške sročnosti zastupljene su s 4,3% u korpusu svih pogrešaka te se javljaju kod 22,0% ispitanika. Najčešće su pogreške sročnosti subjekta i predikata.

a) sročnost subjekta i predikata

- (151) *We was there last year.* (were)
- (152) *In the morning I goes to school by bus...* (go)
- (153) *They always wants to help you.* (want)

- (154) *My mum drive me to school.* (drives)  
 (155) *Test are stressful but friends are here to support you.* (Tests)

U gotovo svim slučajevima pogreška sročnosti subjekta i predikata, predikat je taj na kojemu je pogreška, odnosno ne slaže se sa subjektom u broju, kao što se vidi u primjerima od (151) do (154). No, u vrlo rijetkim slučajevima, pogreška se može nalaziti na subjektu kao u (155).

b) sročnost predikata i objekta

- (156) *In my town there is a lot of sights.* (are)  
 (157) *There are museum about history of humans or history of animals.* (museums)

Predikat se ponekad ne slaže u broju s objektom, a i tada je kao i kod prethodno spomenute sročnosti subjekta i predikata pogreška najčešće na predikatu, kao u (156). U vrlo rijetkim se slučajevima radi o pogrešci na objektu (157).

c) sročnost determinatora i imenice

- (158) *That two weeks will pass quickly and school will start!* (Those)  
 (159) *...I can't wait to go to another school and move from this weirdos...* (these)  
 (160) *There aren't much things to see near my town.* (many)  
 (161) *I don't have many homework...* (much)  
 (162) *It was about a war between two religion.* (religions)  
 (163) *I have 1 minutes to school.* (minute)  
 (164) *When Im done with all my class I go home.* (classes)  
 (165) *I have seen a few film during the last month...* (films)  
 (166) *In our town you can visit a lot of museum.* (museums)  
 (167) *We have many thing to show.* (things)

Determinatorima smatramo riječi koje dolaze ispred imenice koju na neki način određuju, bilo da se radi o pridjevu, zamjenici ili kakvoj drugoj vrsti riječi, ali s izuzetkom određenih i neodređenih članova koji čine zasebnu kategoriju. U (158) i (159) prepoznavamo teškoće

hrvatskih učenika s riječima *this, that, these i those*. U tim slučajevima te u (160) i (161), u kojima je problem nerazlikovanje brojivih i nebrojivih imenica (odnosno determinatora *many i much* koji uz njih idu), pogreška se nalazi na determinatoru, dok je u ostalim primjerima pogreška na imenici.

d) jednina umjesto množine

(168) *We often have test and exams.* (tests)

(169) *It is one of the most beautiful church in Rijeka.* (churches)

(170) *Opatija is beautiful town and tourist like it.* (tourists)

Posljednja se kategorija pogrešaka sročnosti razlikuje od prethodnih jer se ne može uspostaviti izravna sročnost imenice, odnosno objekta u navedenim primjerima, s drugim jedinicama u rečenici. Drugim riječima, broj objekta nije izravno određen predikatom, to jest, broj imenice nije izravno određen determinatorom. Stoga, ovdje govorimo o implicitnoj sročnosti budući da imenice u navedenim rečenicama zahtijevaju množinu koja ne proizlazi iz veze s predikatom ili determinatorom.

#### 2.3.2.1.7. UJ sintaktičke pogreške

Sintaktičkim pogreškama smatramo izostanak obvezne sintaktičke jedinice te netočan redoslijed sintaktičkih jedinica. U korpusu svih pogrešaka zastupljene su s 1,8%, a javljaju se kod 11,8% ispitanika. Češće je riječ o izostavljanju sintaktičke jedinice negoli o netočnome redoslijedu.

a) izostavljena sintaktička jedinica

(171) *It Ø very beautiful.* (is)

(172) *The best part Ø when he fights the dragon...* (is)

(173) *My favourite trip Ø when I play whit my friends on a seaside.* (was)

(174) *Just thinking about it makes Øfeel so happy.* (me)

Kada učenici izostavljaju sintaktičke jedinice, to najčešće čine s glagolom *be* u nekome od oblika, kao što možemo uočiti u primjerima od (171) do (173). No, katkad učenici ispuštaju i kakvu drugu jedinicu, kao što je slučaj u (174).

b) netočan redoslijed sintaktičkih jedinica

(175) *It has also very interesting places we can visit...* (also has)

(176) *...you asked me what would I do this summer?* (I would)

(177) *How you will spend your time?* (will you)

Do netočnoga redoslijeda sintaktičkih jedinica dolazi najčešće kada učenici oblikuju pitanje na temelju redoslijeda iz upravnoga govora, kao u (176), ili pak na temelju jesne rečenice, kao u (177).

### 2.3.2.2. Međujezične pogreške

#### 2.3.2.2.1. MJ pravopisne pogreške

Međujezične pravopisne pogreške u korpusu čine 3,2% pogrešaka te se javljaju kod 16,4% učenika.

a) djelomičan prijenos iz hrvatskoga jezika

(178) *We visited Šibenik's katedral.* (cathedral)

(179) *We have an amazing muzeum inside Kaštel, but it is a bit scary.* (museum)

(180) *...but the thing that I liked best was hanging out with the pacients.* (patients)

Djelomičan prijenos pokazuje određena obilježja prilagodbi sustavu engleskoga jezika. U (178) riječ je o kombinaciji hrv. *katedrala* i engl. *cathedral*. Primjeri (179) i (180) također pokazuju preuzimanje pojedinih slova iz hrvatske riječi koja je slična engleskoj (hrv. *muzej* i engl. *museum*, hrv. *pacijenti* i engl. *patients*).

b) prijenos pravila o pisanju maloga i velikoga slova

- (181) *Yes, actually I've seen a great film in saturday.* (Saturday)  
(182) *That was in september.* (September)  
(183) *In Las Vegas they took a russian family with them.* (Russian)  
(184) *I will spend my time reading a book, talking to the locals so that I can improve my italian.* (Italian)  
(185) *I will probably go shopping because London is famous for its Oxford street.* (Street)  
(186) *I liked the Buckingham palace...* (Palace)

Pravopisna pravila o uporabi maloga i velikoga slova razlikuju se u hrvatskome i engleskome jeziku (Patekar, 2016a). U hrvatskome jeziku, nazivi dana u tjednu i mjeseci u godini pišu se malim, a u engleskome velikim slovom, pa stoga ne čude primjeri poput (181) i (182). Nadalje, u hrvatskome se jeziku malim slovom pišu i odnosni pridjevi izvedeni od zemljopisnih imena, dok u engleskome to nije slučaj, pa se pridjevi *ruski*, *talijanski* i *engleski* pišu velikim slovom: *Russian*, *Italian* i *English*. U slučaju (184) na učenika je vjerojatno utjecala i činjenica da su se u hrvatskome donedavno i školski predmeti pisali malim slovom (v. Jozić, 2013). Primjer (185) također ukazuje na razliku između dvaju jezika kada je riječ o pisanju maloga i velikoga slova; u engleskome se svi članovi imena ulice, pa tako i riječ *ulica*, pišu velikim slovom, dok u hrvatskome to vrijedi samo kada ime ulice započinje tom riječju. Slično tomu, i svi se članovi imena znamenitosti u engleskome jeziku pišu velikim slovom, što u hrvatskome nije slučaj (usp. *Buckingham Palace* i *Banski dvori*).

**2.3.2.2.2. MJ leksičke pogreške**

Sedam je tipova međujezičnih leksičkih pogrešaka; zastupljene su sa 6,3% u korpusu svih pogrešaka i javljaju se kod 29,8% ispitanika.

a) potpun prijenos riječi iz hrvatskoga jezika

- (187) *My best trip was maturalac.* (high school graduation trip)  
(188) *Korzo is beautiful when we have Maškare...* (the carnival / masked parade)

- (189) *That is about girl, she is in sirotište. (an orphanage)*
- (190) *I have a turnir in Matulji it is called Mediterran cup. (tournament)*
- (191) *Rijeka is famous for football stadion Kantrida... (stadium)*
- (192) *I wil go in Srbija, Rumunjska and Switzerland. (Serbia, Romania)*
- (193) *My favourite trip was to Krvavec, Slovenija. (Slovenia)*
- (194) *...I'll tell you about our school trip to Dalmacija... (Dalmatia)*
- (195) *There is also Pazinska jama with a bridge. (the Pazin Cave/Pit)*
- (196) *...like Kosi toranj, church Svetog Vida and Rimska vrata. (the Leaning Tower, Saint Vitus' Cathedral, Roman Gate)*
- (197) *...and the statue of Ivan Pavao II. (John Paul)*

U rijetkim slučajevima učenici prenesu riječ iz hrvatskoga jezika u potpunosti, bez ikakve prilagodbe engleskomu. U primjerima (187), (188) i (189) vidimo da to čine jer vjerojatno ne znaju prijevodnu inačicu na engleskome jeziku. Možda je tomu razlog i u (190) i (191), ali tu postoji mogućnost da učenicima riječi *turnir* i *stadion* zvuče dovoljno engleske da ih zadrže u danome obliku.

Ipak, većina slučajeva potpunoga prijenosa odnosi se na geografska imena, odnosno na imena država ili regija za koje u engleskome postoje prijevodne inačice, poput onih u primjerima od (192) do (194). U (195) pak imamo naziv lokaliteta koji je prenesen na hrvatskome jeziku. Iako smatramo da nije nužno prevoditi nazive lokaliteta, ističemo da je svakako važno primatelju poruke, za kojega pretpostavljamo da ne govori hrvatski, pojasniti o čemu je riječ. Primjerice, kao što to čini jedan učenik kada piše sljedeće „You can allso wisit Pazinska jama – it is a pit near Pazin.”, a drugi “You can visit cave ‘Pazinska jama’”. Dva potonja primjera stoga nisu bilježena kao pogreške. Sagledajmo rečeno i u kontekstu primjera (196). Osim što se u toj rečenici nižu imena na hrvatskome jeziku, što bi nekomu tko ne govori hrvatski doista bilo neobično, uočavamo i zanimljivu sintagmu *church Svetog Vida* u kojoj je naziv sveca ostavljen u padežu iz hrvatskoga imena (*Katedrala svetog Vida*, engl. *Saint Vitus' Cathedral*). Konačno, navodimo i primjer (197) u kojemu je ime pape napisano na hrvatskome jeziku.

Pogreške potpunoga prijenosa iz hrvatskoga jezika, a u slučajevima kada učenici žele nešto reći o svome kraju, ne iznenađuju s obzirom na zanemarenost hrvatske kulture u udžbenicima engleskoga kao stranoga jezika (Vickov, 2007). Naime, u nastavi engleskoga jezika u Hrvatskoj učenici mahom uče kako na tome jeziku govoriti o kulturama engleskoga



govornog područja (ponajviše Ujedinjenoga Kraljevstva i Sjedinjenih Američkih Država), a ne poučava ih se ključnome vokabularu kojim bi mogli govoriti o svojoj kulturi – nerijetko zato što ni sami učitelji ne raspolažu tim riječima (Vickov, 2014).

b) kolokacijske pogreške

- (198) *...I will swim, dive, drive a boat.* (voziti > sail, row, pilot)
- (199) *In the evening you can also drive a bicycle on Mololongo.* (voziti > ride)
- (200) *I go to school to learn, have fun with my friend and write homework.* (pišem > do)
- (201) *When the summer starts, I will make a huge party.* (napraviti > throw, organize, hold)
- (202) *I get up on 7:30 PM, wash my teeth and make breakfast.* (perem > brush)
- (203) *...and all those things that go on my nervs.* (idu > get)
- (204) *I had 6 years old.* (imala sam > was)

Kolokacijske se pogreške najčešće odnose na netočan glagol u kolokacijskoj svezi glagol + imenica. Na temelju spomenutoga istraživanja Miščin (2015), a u kojemu su ispitanici također bili (između ostaloga) učenici osmoga razreda, jasno je da se učenici oslanjaju na hrvatski jezik pri proizvodnji kolokacija na engleskome jeziku. U primjerima vidimo da je riječ o kolokacijama koje bismo mogli očekivati da budu poprilično zastupljene u nastavi engleskoga jezika; no, Miščin (*ibidem*) u svome istraživanju analizom triju osnovnoškolskih udžbenika dolazi do saznanja da oni sadrže veoma malo zadataka za razvijanje kolokacijske kompetencije, pogotovo za proizvodnu razinu.

c) strukturne pogreške

- (205) *Rijeka has got many museums and old factory of torpedo.* (tvornica torpeda > torpedo factory)
- (206) *You can visit Trsatska kula, museum of nautic, Gooverners palace, Korzo and more.* (muzej nautike > Nautical Museum > Maritime Museum)
- (207) *You can see town Opatija it is near my town.* (grad Opatija > the town of Opatija)
- (208) *I went to Germany in city Frankfurt.* (grad Frankfurt > the city of Frankfurt)

(209) *My favourite trip was when my family and I went to island Rab.* (otok Rab > the island of Rab)

(210) *It was before 5-6 years.* (prije 5-6 godina > 5-6 years ago)

(211) *It was before five months.* (prije pet mjeseci > five months ago)

Strukturnim pogreškama smatramo pogreške na razini većoj od jedne riječi, a isključuju kolokacije koje smatramo posebnim tipom pogreške. Strukturne se pogreške dakle tiču izraza koji su u cijelosti preneseni iz hrvatskoga jezika u engleski; riječi-sastavnice izraza jesu engleske, no struktura je hrvatska.

d) prevedenice

(212) *I usually talk with my friends and I rewrite from the school blackboard.* (prepisujem > copy)

(213) *...I have to be at my school at 7:15 because I have a preclass.* (predsat > zero period)

(214) *I hope you liked my idea and don't forget some popcorns, they go great with the movie!* (kokice > popcorn)

(215) *Before every school hour we have pause of 5 minutes.* (školskoga, nastavnoga sata > class, period)

(216) *On little breaks we talk and eat.* (malim odmorima > recess, breaks)

(217) *After that we have little rest and we have class again. Then we have big rest and in the that we go by sendvisches.* (mali odmor > short break, first break; veliki odmor > lunch break, second break)

(218) *At school we learn a lot and we have group works and that helps me to be ready...* (grupne radove > group work)

(219) *I was in love with Mirabilandia, the fun park.* (zabavni park > entertainment park)

(220) *Summer is definitely my favourite year season.* (godišnje doba > season)

(221) *I have aunt there and I spend moust time on sea.* (na moru > ~at the beach)

(222) *She lived on vileage, she was a very good girl.* (na selu > in the country)

(223) *I often miss the class becouse I need to go on trening.* (na trening > to practice)

(224) *After cinestar we can go on ice-cream in the center of the town.* (ići na sladoled > have ice cream, go out for ice cream)

- (225) *Sometimes we will go to the cinema or on the pizza with my friends.* (na pizzu > have pizza, go out for pizza)
- (226) *My favourite trip was when I went in Italy on skiing.* (u Italiju na skijanje > skiing in Italy)
- (227) *I was bored on every subject.* (na svakom predmetu > in every class)
- (228) *Also it was nice when we go in return for stopping the Split.* (išli u povratku > were going back, were coming back)
- (229) *...and sometimes if I have luck I can go to the school all by myself.* (imam sreće > am lucky)
- (230) *This summer I will rest myself because I am very tired...* (odmarati se > rest)
- (231) *I get up at 7 o'clock. Save my schoolbag, before I learn some subject.* (Spremim > Pack)
- (232a) *I will go to the sea with my best friend.*
- (232b) *I will go to the sea and I will have a lot of fun.*
- (232c) *I will go to the sea and swim and sunbathe.*
- (232d) *I will go with my class to the sea.*
- (232e) *I will go to the sea with my friends.*

Prevedenice nastaju doslovnim prijevodom jedne riječi ili više njih iz hrvatskoga na engleski jezik. Rjeđe se radi o jednoj riječi, kao u (212) i (213), a češće su obuhvaćene dvije riječi ili više njih. Izdvojit ćemo ovdje drugi primjer – *preclass* – kao ilustraciju jezičnoga stvaralaštva koje smatramo obilježjem učenikova međujezika. Naime, navedena riječ ne postoji u engleskome jeziku, nego ju je učenik skovao na temelju hrvatske riječi *predsat* (*pred* + *sat* = *pre* + *class*), poštujući pritom razliku između *class* i *hour*.

Ističemo i primjere (232a) – (232e) u kojima ispitanici hrvatsku rečenicu „ići ću na more“ izražavaju konstrukcijom „I will go to the sea“. Naime, zanemarimo li suvišan član, navedenu bismo konstrukciju mogli smatrati točnom budući da takav izraz u engleskome jeziku doista i postoji: „to go to sea“. No, bio bi to samo površinski točan izraz s obzirom na to da izraz „to go to sea“ na engleskome znači isključivo postati mornarom: „to become a sailor“<sup>4</sup>. Za izražavanje značenja odlaska na more radi kupanja i sunčanja, u engleskome se jeziku upotrebljavaju izrazi „to go to the seaside“ (britanski engleski) i „to go to the beach“ (američki engleski).

<sup>4</sup> <http://www.merriam-webster.com/dictionary/go%20to%20sea>

e) različita semantička polja

- (233) *I will go to Makedonija, with dance in Ohrid, seven days.* (plesom > my dance group)
- (234) *There... we walked in nature ...* (šetali > took walks)
- (235) *Teachers learn us something new, ...* (uče > teach)
- (236) *On weekends I sometimes learn or just chill and stay on my PC.* (učim > study)
- (237) *At school we usually have 6-7 hours, sometimes even more.* (sati > classes, lessons)
- (238) *I will miss this class because we are divorsing for one month.* (rastajemo > separating)
- (239) *The best part is a whole movie and I can't separate just one...* (izdvojiti > single out)
- (240) *Rijeka has rich history so you can visit old cities.* (gradove > towns)
- (241) *Sometimes I get up at 6 when I have to repeat a subject.* (ponoviti > revise)
- (242) *I'd like to sign up in a good high school.* (upisati, prijaviti > enrol)
- (243) *I walk to school every day and listen to music by the way.* (usput > on the way)
- (244) *The best beaches are in Kostrena and Opatija, they are placed near Rijeka.* (smješteni > located)
- (245) *Besides the beautiful church and quite green environment, there's also a castle from which you can see the entire city.* (okružja, okruženja > surroundings)
- (246) *We ate there, watched lot of church, landmarks ...* (razgledavali, vidjeli > looked at, saw)
- (247) *Last nigt I looked a film.* (gledao > watched)
- (248) *Therefore I recommed that you look at this movie.* (pogledaš > watch)
- (249) *I stand up on 7:30 AM.* (ustajem > get up)
- (250) *I will got to Austria because this is so special country.* (tako, toliko > such)
- (251) *But, when you've already asked, the best movie I have ever seen...* (kad > since)

Zanimljiv je primjer (233). U hrvatskome je jeziku moguće reći „Idem s plesom na natjecanje.“, pri čemu će hrvatski govornici shvatiti da *ples* označava *plesnu skupinu*. Treba reći da razlika u semantičkome opsegu u ovome kontekstu ne proizlazi iz rječničkih definicija riječi *ples* i *dance*, već iz mogućnosti koja postoji u hrvatskome jeziku da u nekim slučajevima imenica koja označava aktivnost ujedno označava i skupinu (klub) koja se tom aktivnošću bavi

(npr. „Idem s gimnastikom u Vukovar.“); riječ je o sinegdohi, obliku značenjskoga prijenosa koji dakako postoji i u engleskome jeziku, ali ne u navedenome slučaju.

Nadalje, osvrnut ćemo se na različita semantička polja riječi *učiti* i *learn* u primjerima (235) i (236). Te se riječi djelimice preklapaju u značenju koje u hrvatskome ima riječ *učiti*: „stjecati znanje, vještinu ili iskustvo“ (Brozović Rončević, 2012); no, dok u hrvatskome *učiti* može značiti i „prenositi komu svoje znanje, vještinu ili iskustvo“ (*ibidem*), u engleskome jeziku to značenje ima riječ *teach*, zbog čega je (235) očito pogreška<sup>5</sup>. U (236) radi se pak o suptilnoj razlici između značenja riječi *learn* i *study* kao neprijelaznih glagola; *learn* znači „[t]o gain knowledge, information, comprehension, or skill“<sup>6</sup>, a *study*, između ostaloga, „[t]o apply oneself to learning, especially by reading“<sup>7</sup>; dakle, učenje za školu opisuje glagol *study*, dok *learn* ima mnogo šire značenje stjecanja znanja i vještina. U hrvatskome, dakako, ta razlika ne postoji pa glagol *učiti* obuhvaća oba značenja.

Različita semantička polja ogledaju se i u ostalim navedenim primjerima.

#### f) sličnost

(252) *It is a criminalistic, action movie.* (kriminalistički > a crime film)

(253) *Me and my cousin visit lot of markets and famous brands stores.* (marketa, dućana > supermarkets, shops)

(254) *There isn't any big malls but we have some markets.* (markete, dućane > shops, stores)

(255) *They have to costume and act like two white models.* (kostimirati se, prerušiti se > disguise)

(256) *...when you have training every day.* (trening > practice)

(257) *There is birthhouse of Nikola Tesla, replc of his laboratory in Colorado Springs.* (replika > replica)

(258) *We can meet in chino and late we can walk square and eat ice-cream.* (kino > cinema)

(259) *...in Austria on the gletcher Hintertux.* (glečer > glacier)

(260) *In the Tower center is a cinestar too so we can meet there.* (cinema)

---

<sup>5</sup> Zanimljivo je i da je u engleskome jeziku *learn* svojedobno značio *poučavati* (<https://en.oxforddictionaries.com/definition/learn>).

<sup>6</sup> <https://www.ahdictionary.com/word/search.html?q=learn&submit.x=48&submit.y=21>

<sup>7</sup> <https://www.ahdictionary.com/word/search.html?q=study&submit.x=0&submit.y=0>

U primjerima od (252) do (256) učenici su upotrijebili riječi koje imaju sličnosti s riječima iz hrvatskoga jezika, a doista i postoje u engleskome. No, one imaju drugo značenje negoli je slučaj u hrvatskome. Primjerice, *criminalistic* jest pridjev koji znači „of or relating to criminality or criminalistics; having a tendency towards criminality“<sup>8</sup>, ali se ne koristi u engleskoj inačici sintagme *kriminalistički film*. Nadalje, *market* je zapravo „tržnica“ na hrvatskome, glagol *costume* („dress [someone] in a particular set of clothes“<sup>9</sup>) svakako je u danome kontekstu bolje zamijeniti glagolom *disguise*, a *training* riječju *practice* (kako na temelju rječničkih definicija, tako i na temelju pretraživanja korpusa). U ostalim su primjerima učenici na temelju riječi iz hrvatskoga stvorili riječi za koje su smatrali da bi mogle biti engleske, kao *replic*, *chino* i *gletcher*. Potonje su dvije zanimljive jer je riječ o pravopisnoj prilagodbi riječi za koje su ispitanici očito smatrali da zvuče dovoljno strano. Zadnji primjer, (260), pokazuje da je učenik ime popularnoga kina u Hrvatskoj prepoznao kao englesku riječ koja označava kino i kao takvu ju prenio (ili vratio natrag) u engleski.

#### g) rod objekta

- (261) ...and tower of Aga Jerković because she is the oldest house in my town. (it)
- (262) You can visite beautiful beaches in Kraljevica and around her. (it)
- (263) That film is about action, and i give him five stars on youtube. (it)
- (264) The Return of the King is fantasy film. He tell about adventures of Frodo... (It)
- (265) I like best Dubrovnik because his walls, and friends that we met. (its)
- (266) We have also sea, who is clean and he attract turist. (which)
- (267) Tris chooses Dauntless in which she meets Four, her teacher which she will fall in love later. (who)

Za razliku od engleskoga, u hrvatskome jeziku neživi objekti mogu biti ženskoga i muškoga, a ne samo srednjega roda.<sup>10</sup> Ta je razlika izvor pogrešaka u gore navedenim primjerima budući da su u hrvatskome jeziku *kuća* i *Kraljevica* ženskoga roda, a *film* i *Dubrovnik* muškoga roda; u engleskome jeziku te su riječi dakako srednjega roda i stoga zahtijevaju zamjenicu *it*. Razlika u rodu neživoga objekta motivira i pogreške u odabiru

<sup>8</sup> <https://en.oxforddictionaries.com/definition/criminalistic>

<sup>9</sup> <https://en.oxforddictionaries.com/definition/costume>

<sup>10</sup> U engleskome jeziku postoje određene iznimke u kojima neživi objekti mogu imati rod, i to ženski; riječ je najčešće o imenima brodova i zemalja.

odnosne zamjenice; u primjeru (266) ispitanik je uporabio odnosnu zamjenicu *who* koja se u engleskome jeziku koristi isključivo za osobe, dok je drugi ispitanik u (267) uporabio odnosnu zamjenicu *which* koja se pak ne može koristiti za osobe.

### 2.3.2.2.3. MJ prijedložne pogreške

Međujezične prijedložne pogreške čine 7,8% u korpusu svih pogrešaka, a javljaju se kod 38,4% učenika. Najviše prijedložnih pogrešaka odnosi se na netočan odabir prijedloga, dok se suvišan prijedlog javlja vrlo rijetko.

#### a) netočan prijedlog

- (268) *...cause they will speak on Croatian...* (in)
- (269) *I was there last year on summer.* (in)
- (270) *...and best boyfriend on the world.* (in)
- (271) *I went with my dance group on competition in Sarajevo.* (to)
- (272) *...and there I will go on friend's party.* (to)
- (273) *One day, while mother was on work, the son...* (at)
- (274) *If you want we can meet on bus station „Žabica“.* (at)
- (275) *From there is the best view on city of Rijeka.* (of)
- (276) *I'll spend a lot of time studying so I can go in High School prepared, but...* (to)
- (277) *I'm glad you are coming in visit and I hope you are gonna have a great time.*  
(to)
- (278) *That army was in war with robots who destroyed Earth and humanity.* (at)
- (279) *I usually get up in 7:30 AM.* (at)
- (280) *I go to school with a bus.* (by)
- (281) *We are there for 5 min.* (in)

Navedeni primjeri jasno pokazuju zašto prijedlozi predstavljaju izazov hrvatskim učenicima engleskoga jezika. Primjerice, vidimo da se hrvatski prijedlog *na* u danim kontekstima, od (268) do (275), može izreći čak četirima engleskim prijedlozima *in*, *to*, *at* i *of*.

Posebno ćemo se osvrnuti na primjer (280) koji je nastao na temelju preslikavanja pogrešne uporabe prijedloga u hrvatskome. Naime, u hrvatskome je, s obzirom na to da je riječ

o instrumentalu sredstva, a ne društva, točno reći *U školu idem autobusom*. No, kako se u tome često griješi, učenici znaju reći *U školu idem \*s autobusom*. Učenik je stoga u ovome slučaju, a to je činilo i dosta drugih ispitanika, prijedlog *s* preveo kao *with*. Ističemo to zato što smatramo da je bitno sagledati stvarnu uporabu i hrvatskoga i engleskoga jezika, a ne oslanjati se isključivo na gramatičke priručnike pri uspoređivanju dvaju jezika – pogotovo kada je riječ o hrvatskome jeziku koji je, za razliku od engleskoga, poprilično preskriptivan u svojim gramatikama (i rječnicima). Dakle, gledajući isključivo gramatiku hrvatskoga jezika, navedeni primjer ne bismo mogli smatrati prijenosom budući da u gramatici prijedlog *s* ne dolazi u instrumentalu sredstva. No, uzimajući u obzir uzus, odnosno stvarnu uporabu, očito je riječ o prijenosu iz hrvatskoga jezika.

#### b) izostavljen prijedlog

- (282) *You know what, I'll just wait Ø you at the bus stop.* (for)
- (283) *That was my favourite trip and if you are searching Ø place where to go on trip...*  
(for)
- (284) *You can sit in bar and look Ø the beauty of sea.* (at)
- (285) *My best trip was trip in Barcelona. It was Ø 2011.* (in)
- (286) *When school finishes I'm Ø awesome mood.* (in)
- (287) *We were going on hundreds Ø different rollercoasters.* (of)
- (288) *...where you can take little bit Ø time for yourself...* (of)
- (289) *If I get good grades I am happy and listening Ø teacher very carefully...* (to)
- (290) *When I am bored I love to read some book or listening Ø music.* (to)

U svim navedenim primjerima u hrvatskome jeziku nije potreban prijedlog. Stoga ćemo *čekati što* naspram *wait <for>*, *tražiti što* naspram *search <for>*, *gledati što* (ili *<u> što*, ali ne u danome kontekstu) naspram *look <at>*, uzet ćemo *malo vremena* naspram *bit <of> time*, itd. Vidimo da prijedlozi izostaju kada jer riječ o konstrukcijama glagol + prijedlog (*wait for*) i konstrukcijama imenica + prijedlog (*a bit of*). Zanimljivo je da riječ o konstrukcijama kojima su učenici zasigurno često bili izloženi tijekom školovanja, posebice *look at* i *listen to*.



### c) suvišan prijedlog

- (291) *I will spend my time on watching horror films...* (Ø)  
(292) *While my mom and brother were in shopping...* (Ø)  
(293) *For me the best was when we went in to park Golubinjak.* (Ø)  
(294) *...to go to the club with friends wich was hidden. They enter in it...* (Ø)

Po uzoru na uporabu prijedloga u hrvatskome, učenici čine, iako rijetko, pogreške poput navedenih. Pogledamo li primjer (291), uočiti ćemo da u hrvatskome jeziku konstrukcija *trošiti (vrijeme)* + glagolska imenica zahtijeva prijedlog *na*, što nije slučaj u engleskome. Nadalje, učenik je u (292) htio na engleskome reći da su *mama i brat u kupovini (šopingu)*, no u engleskome jeziku mogli su samo kupovati (*were shopping*) ili pak obavljati kupovinu (*doing shopping*), ali ne i biti *<u> kupovini*. U primjeru (293) možda je riječ o učenikovu kolebanju između prijedlog *in* i *to*, ali prvi je zasigurno došao iz hrvatskoga jezika. U posljednjemu se primjeru ogleda razlika u sintaktičkim mogućnostima glagola *ući* naspram glagola *enter*: u hrvatskome *ulazimo <u> klub*, dok u engleskome imamo *enter the club* bez prijedloga.

#### 2.3.2.2.4. MJ glagolske pogreške

##### a) netočan glagolski oblik

Međujezične pogreške netočnoga glagolskog oblika veoma su rijetke i čine samo 0,7% u korpusu svih pogrešaka te se javljaju kod samo 2,2% ispitanika.

- (295) *Some people who survived the attack was build new town on an island.* (su izgradili > built)  
(296) *The best part was be when creatures beates people in the big battle.* (je bio > was)  
(297) *We are found two new friends.* (smo našli > found)  
(298) *...but nobody can't know.* (ne smije > can)

U prvim trima primjerima vidimo da je riječ o suvišnome korištenju pomoćnoga glagola na temelju glagolske strukture perfekta iz hrvatskoga jezika. U posljednjemu je primjeru pak prenesen zanijekani oblik glagola: *...ali nitko <ne smije> znati*.

#### b) netočno glagolsko vrijeme/aspekt

Međujezične pogreške uporabe glagolskoga vremena odnosno aspekta izuzetno su rijetke. Zabilježene su samo dvije i to kod jednoga ispitanika.

(299) *Afternoon if it will be sunny I'll go swimming...* (bude > is)

(300) *When it will rain I'll spent a whole day indoors.* (bude kišilo > rains)

U engleskome jeziku u navedenim primjerima u prvoj surečenici očekuje se glagol u prezentu (*present simple*), dok se u hrvatskome očekuje futur drugi; futur prvi dolazi u drugoj surečenici (glavnoj), npr. *Kada <bude> kišilo, <ostat ću> cijeli dan kod kuće*. U posljednje se vrijeme u hrvatskome jeziku sve više u obje rečenice upotrebljava futur prvi (Opačić, 2015), npr. *Kada <će kišiti>, <ostat ću> kod kuće cijeli dan*.

#### 2.3.2.2.5. MJ sintaktičke pogreške

Međujezične sintaktičke pogreške zastupljene su s 3,2% u korpusu pogrešaka te se javljaju kod 18,2% ispitanika. Najčešće je riječ o izostavljanju sintaktičke jedinice te o netočnome redoslijedu sintaktičkih jedinica. U izostavljene sintaktičke jedinice nisu uvršteni slučajevi izostavljanja članova i prijedloga budući da su oni obrađeni unutar tih vrsta pogrešaka.

#### a) izostavljena sintaktička jedinica

(301) *I like this film because Ø is very great message.* (it)

(302) *At this time Ø is very hard because we study a lot.* (it)

(303) *I am very happy beacouse you chouse my town. Maybe Ø is small but very preatty.*  
(it)

(304) *I will go in Krasno. There Ø is really beautfiul.* (it)

(305) *I'm very happy that Ø is summer.* (it)

(306) *In Pazin Ø is a big „Kaštel“ and Etnografski muzej.* (there)

(307) *Near my town there are a lot of fun villages where Ø are many intersting things to do...* (there)

Primjeri od (301) do (305) odražavaju problem hrvatskih učenika s uporabom obeznačenoga *it* (engl. *dummy subject, expletive pronoun*) koji je nužan u engleskome kao *non-pro-drop* jeziku (jeziku u kojemu nije moguće izostaviti zamjenicu tj. subjekt), ali je nepotreban u hrvatskome kao *pro-drop* jeziku (jeziku u kojemu je moguće izostaviti subjekt). Slično je i s obeznačenim *there*, što vidimo u primjerima (306) i (307). U tim primjerima pogreške proizlaze iz izravnoga prijevoda glagola *biti* u oblicima *je* odnosno *su*, a kojima u engleskome jeziku u danome kontekstu odgovaraju strukture *there is* i *there are*; te strukture u hrvatskome jeziku nemaju izravnoga prijevoda. Upravo iz toga razloga one predstavljaju izazov hrvatskim učenicima, što su Mihaljević Djigunović i Letica Krevelj (2012) potvrdile u prije spomenutom istraživanju.

b) obilježen redosljed sintaktičkih jedinica

(308) *On Krk we build the new house near sea.*

(We will build the new house on Krk, near the sea.)

(309) *My time trought the summer I will spend with my friends and family.*

(I will spend my time throughout the summer with my friends and family.)

(310) *In school I am traveling with my older brother.*

(I travel to school with my older brother.)

(311) *Sumer hollydoys I will paitently wait.*

(I will patiently wait for summer holidays.)

U navedenim je primjerima riječ o obilježenome redosljedu sintaktičkih jedinica. Iako gramatički točan, takav redosljed smatramo pogrešnim budući da potreba za njim u zabilježenim slučajevima nije proizlazila iz konteksta.

c) netočan redosljed sintaktičkih jedinica

(312) *In my town is everything perfect. (...everything is perfect.)*

(313) *In this time coming a lot of tourist to see that carneval.*

(...a lot of tourists come...)

(314) *I come to school, I talk with my friends, I have a homework, I something learn and I go home. (...I learn something...)*

- (315) *Usually I don't have much homework because all homework I do in school.*  
 (...I do all homework...)
- (316) *When was one brother losing he was crying, and he didn't want to fyght more...*  
 (...one brother was losing...)
- (317) *It's a science fiction film in which are fitting two sides.*  
 (...two sides are fighting.)
- (318) *In a film plays a lot of very famous actors.*  
 (A lot of famous actors play in the film.)
- (319) *My grandpa loves to go in the woods so we shal go and every time camp by the river.* (...camp by the river every time)
- (320) *I have almost every day seven subjets.* (...seven subjects every day.)
- (321) *On Korzo are always happening some events...*  
 (Some events are always happening on Korzo...)
- (322) *...and a ship called Nina, on Nina they organize partyes, there sing famous people.* (...famous people sing there.)
- (323) *Firstly I pick my friend, and we with my car go to school.*  
 (...go to school with my car.)
- (324) *I will have a special visit from my good friend from Slovenia and we will together travel...* (...will travel together...)
- (325) *It will be great for me because I will better learn English.*  
 (...learn English better.)
- (326) *The place where is mill is the most beautiful place I ever seen.*  
 (...where the mill is...)
- (327) *...because is interesting to meet new people and discover how is my town special.* (...how special my town is.)
- (328) *You should visit a tower where is a city clock...* (...where the city clock is)
- (329) *On the end they found out who are the bad guys.* (...who the bad guys are)
- (330) *Thet house is old 100 years.* (100 years old)
- (331) *It's the nice place wich is long 1.6 km...* (1.6 km long)

Iz navedenih je primjera jasno da do problema u redosljedu sintaktičkih jedinica najčešće dolazi kada rečenice nadilaze jednostavnu strukturu subjekt + predikat + objekt (SPO). Naime, hrvatski učenici fiksiranost strukture SPO u engleskome jeziku prepoznaju i u ranijoj dobi

(Patekar, 2013), a očigledno je da izazov pravilnoga slaganja u sintaktički niz raste s većim brojem jedinica. Pogreške su raznolike; učenici griješe u osnovnome redoslijedu SPO, bilo u jednostavnoj rečenici kao u (313) i (314), bilo u složnoj rečenici kao u primjerima od (315) do (318); pogreške se dakako javljaju i sa smještanjem priložne oznake vremena, mjesta, načina, itd. u jednostavnim i (zavisno-)složenim rečenicama, što se može vidjeti u ostalim primjerima.

Napomenut ćemo još ovdje da (330) i (331) ne smatramo strukturnim leksičkim pogreškama kao što smo klasificirali (210) i (211) (npr. *before five months* umjesto *five months ago*) iako na prvi pogled među njima postoje sličnosti; naime u (330) i (331) leksička je razina očuvana, a narušena je samo sintaktička.

### 2.3.2.3. Primjeri pisanih radova

U završnome dijelu kvalitativne analize donosimo tri pisana rada iz korpusa kao primjere a) boljega, b) srednjega i c) slabijega ostvarenja kako bi se prikazao raspon jezičnih sposobnosti ispitanika u pogledu vještine pisanja.

a)

*Hi Megan!*

*My favourite trip has got to be a school trip to Brijuni, to which my class and myself went. We went there last year and it was really fun. After driving by bus for some time, we continued by boat. When we reached Brijuni, we went on a tour around the place on some weird white vehicle. After that we explored the place and saw lots of interesting things. The time had come for us to leave and we were all sad. We will never forget this trip.*

*Kind regards,*

(ime učenika)

U prvome radu primjećujemo da je učenik koristio pozdravnu poruku na početku i na kraju pisma, da su riječi točno napisane, da su rečenice logički povezane, da točno upotrebljava nekoliko glagolskih vremena, te da je tekst relativno informativan. Sadrži pogrešku *myself* umjesto *I* te nedostaju detalji (npr. koje su zanimljive stvari vidjeli).

b)

*Hello Jayden I will not go anywhere. This sumer I hope to stay home. Yeah I will, I shal go to my grandfather in Bosna and Hercegovina. I hope to have good time there. My grandpa loves to go in the woods so we shal go and every time camp by the river. Il catch fish for diner. He colects wood and we camp it has such a nice waley! We sleep in a military tent so it's warm enough.*

U ovome radu uočavamo pozdrav na početku, ali ne i na kraju pisma, a nedostaje i potrebna interpunkcija u prvoj rečenici. Neke su riječi netočno napisane (npr. *shal*, *diner*, *colects*), no rečenična je struktura većinom dobra i tekst je informativan. U tekstu nailazimo i na sintaktičke pogreške poput smještanja priložne oznake (...*and every time camp by the river*...).

c)

*I wake up in 7 o'clock. The first wasching teeth and wasching face. Breakfast usually cornflaks. I fast weard and go in scholl. Usually my dad driving in school. In school been to 13 o'clock and 15 minuts. When come home lunch and gone written homework. When written homework gone study. Study usually have a lot of.*

U trećemu je primjeru riječ o tekstu u kojemu zapravo nema rečenice koja ne sadrži pogrešku. Prisutni su problemi u pravopisu (npr. *wasching*, *scholl*), vokabularu (npr. *weard*) i gramatici (npr. izostanak glagola i drugih sintaktičkih jedinica) koji otežavaju čitanje i razumijevanje napisanoga. Tekst je u konačnici moguće razumijeti na temelju ključnih riječi u rečenicama.

### 3. ZAKLJUČAK

#### 3.1. Ograničenja istraživanja

Prije osvrta na rezultate kvantitativne i kvalitativne analize te promišljanja o mogućim glotodidaktičkim implikacijama, razmotrit ćemo ograničenja istraživanja koja treba uzeti u obzir pri tumačenju rezultata.

Naša je namjera bila dobiti uzorak koji bi što bolje predstavljao situaciju na razini Republike Hrvatske. Iz toga smo razloga u istraživanje željeli uključiti škole iz velikih, srednjih i manjih sredina, što smo i učinili, pa polovica ispitanika dolazi iz urbanih sredina, a polovica iz manjih i srednjih naselja, što približno odgovara podatku da 60% stanovništva Republike Hrvatske živi u gradovima<sup>11</sup>. Uzorak je također reprezentativan s obzirom na spol. Nadalje, prema podacima iz izvještaja „Key Data on Teaching Languages at School in Europe“ (2012), skoro je polovica hrvatskih učenika na razini ISCED 2 (dakle od 4. do 8. razreda osnovne škole) učila 2010. godine dva strana jezika, što također odgovara našem uzorku. No, pogledamo li podatke Državnoga zavoda za statistiku (2016), uočit ćemo da u Hrvatskoj njemački jezik uči daleko veći broj učenika negoli talijanski (24,1% naspram 5,9%), dok je u našem uzorku više učenika talijanskoga jezika negoli njemačkoga (31,6% naspram 17,4%); u tom se pogledu uzorak razlikuje od prosjeka na razini Republike Hrvatske.

Kako bi se smanjio mogući utjecaj jedne teme zadatka na rezultate, korišteno je pet tema, a pokazalo se da one doista nisu imale statistički značajan utjecaj na rezultate (ni na postotke pogrešaka, ni na ocjene). Ipak, smatramo da je sam koncept zadatka u kojemu se od ispitanika zapravo traži da daju odgovore na otvorena pitanja utjecao na rezultate u smislu da su učenici uglavnom pisali jesne, a nešto manje i niječne rečenice, dok su upitne mahom izostajale. To ima posljedice za sagledavanje sintaktičke razine koja nije toliko zahtjevana za jesne i niječne rečenice, ali svakako jest za upitne. Odnosno, da su učenici morali oblikovati više upitnih rečenica, rezultati sintaktičkih, ali i glagolskih pogrešaka zasigurno bi bili drukčiji. Stoga, pri tumačenju tih rezultata treba na umu imati navedeno ograničenje.

Nadalje, popis tipova pogrešaka ([Prilog 2.](#)) ne treba smatrati konačnim jer je moguće da učenici, bez obzira na veličinu uzorka, određene pogreške nisu uopće napravili. Popis je stoga oblik sistematizacije koji proizlazi iz danoga uzorka i danoga korpusa.

---

<sup>11</sup> <http://www.croatia.eu/article.php?lang=1&id=15>

Konačno, kao svojevrsno ograničenje istraživanja treba istaknuti da smo se u njemu bavili onime što se zove negativan utjecaj materinskoga jezika, odnosno negativni jezični prijenos. Ipak, nismo skloni tako jasno razlučiti pozitivan utjecaj od negativnoga budući da smatramo da materinski jezik u mnogim slučajevima učenicima zapravo olakšava prijenos poruke. Naime, iako „negativan“ prijenos iz materinskoga jezika rezultira pogreškama, značenje je cjelokupne poruke u većini slučajeva u našem istraživanju bilo jasno. Kao što uz malo truda možemo razumjeti trogodišnje dijete koje još usvaja materinski jezik, tako možemo razumjeti i učenika koji još uvijek ovladava stranim jezikom.

### **3.2. Potvrde hipoteza**

Pogledamo li četiri postavljene hipoteze, možemo ustvrditi da su tri potvrđene, a jedna nije. Naime, prema prvoj hipotezi, očekivali smo da će u ukupnome broju pogrešaka biti manje međujezičnih, a više unutarjezičnih, što su rezultati i pokazali. Prema drugoj hipotezi, očekivali smo da će učenici koji uče dva strana jezika činiti manje unutarjezičnih pogrešaka od učenika koji uče samo engleski, što je također potvrđeno. Prema trećoj hipotezi, očekivali smo da će oni koji uče dva strana jezika imati bolje ocjenjene radove od učenika koji uče samo engleski, te je i to potvrđeno. Bolje ocjene učenika koji uče dva strana jezika zabilježene su i u istraživanju Zergollern-Miletić (2007), gdje su najuspješniji bili učenici koji su uz engleski učili njemački jezik. Konačno, četvrtu smo hipotezu postavili pretpostavljajući da je utjecaj materinskoga jezika toliko snažan da na njega neće djelovati čimbenik učenja drugoga stranog jezika, odnosno da će postotak međujezičnih pogrešaka biti jednak kod učenika koji uče samo engleski jezik i kod učenika koji pored engleskoga uče i talijanski ili njemački jezik. Naznake da bi tomu mogli biti tako dali su i rezultati probnoga istraživanja. Ipak, četvrta hipoteza nije potvrđena budući da rezultati pokazuju da učenici koji uče samo engleski jezik čine i veći broj međujezičnih pogrešaka. Riječ je o zanimljivu rezultatu koji implicira da je drugi strani jezik (J3) relevantan čimbenik u jezičnome prijenosu koji se odvija između materinskoga i prvoga stranoga jezika, a također ide i u prilog shvaćanju međujezika kao dinamičnoga sustava. Osim toga, poznato je da učenje stranih jezika vodi razvoju metajezične svjesnosti pa učenici, kao što smo već spomenuli, lakše aktiviraju prethodno znanje, traže međujezične sličnosti, upotrebljavaju strategije razumijevanja, itd. (Jessner, 2006).



### 3.3. Ključni rezultati analize pogrešaka

Rezultati našega istraživanja, prema kojemu **međujezične pogreške čine manji dio ukupnoga broja pogrešaka** te se javljaju češće na leksičkoj negoli na gramatičkoj razini, u skladu su s rezultatima drugih istraživanja prijenosa, a koje sažima Ellis (1994) (vidi [Poglavlje 1.3.](#)). Nadalje, naši rezultati o učestalosti pojedinih tipova potvrđuju i one dobivene u istraživanju u hrvatskome kontekstu i na ispitanicima jednake dobi (Marković, 2010), a koji pokazuju dominaciju pravopisnih i leksičkih pogrešaka u korpusu pogrešaka.

Gledajući najčešće pogreške prema postotku zastupljenosti te postotke učenika kod kojih se pogreške javljaju, zaključujemo da velik broj učenika najviše čini **pravopisne pogreške, pogreške pri uporabi članova, leksičke pogreške te prijedložne pogreške**. S obzirom na izrazitu orijentiranost nastave engleskoga jezika gramatici (Patekar, 2016b), rezultati ne iznenađuju. Naime, učitelji moraju mnogo vremena posvetiti poučavanju gramatike kako bi zadovoljili nastavni plan i program i učenike do 8. razreda naučili da upotrebljavaju i razlikuju sedam glagolskih vremena/aspekata, a da ne spominjemo preoblike poput pasiva te druge gramatičke sadržaje. Razumljivo je stoga da u istraživanju ne pronalazimo velik broj pogrešaka uporabe glagolskih vremena/aspekata, nego nailazimo mahom na leksičke pogreške. Pored toga, ne iznenađuju ni pogreške pri uporabi članova budući da je riječ o pojavi koja u tome obliku ne postoji u hrvatskome jeziku; usto, u hrvatskome se jeziku ne pridaje dovoljno pozornosti osvješćavanju kategorije određenosti i neodređenosti kao ni poučavanju članova uvažavajući njihovu semantičku i pragmatičku komponentu (Zergollern-Miletić, 2008, 2009, 2011a, 2011b). Konačno, ne iznenađuju ni pogreške pri uporabi prijedloga. Naime, pri uporabi se prijedloga očituje snažan utjecaj materinskoga jezika, a vidjeli smo u prethodno spomenutom istraživanju Vickov (2005) da prijedložni glagoli predstavljaju najveći problem hrvatskim učenicima (u usporedbi s uporabom zamjenica, imenica, pridjeva i glagolskih vremena) te bi se zapravo trebali poučavati prema kognitivnomu modelu tumačenja prijedložnih značenja.

Osvrnut ćemo se i na rezultate koji pokazuju statistički značajnu razliku između muških i ženskih ispitanika. Vidjeli smo da više djevojčica uči druge strane jezike negoli dječaka, da upotrebljavaju više riječi i rečenica, te da postižu bolje ocjene. Pored toga, **djevojčice čine ukupno manje pogrešaka od dječaka**. Bolji uspjeh djevojčica u pisanju na engleskome kao stranome jeziku potvrđuje rezultate već spomenutoga istraživanja Zergollern-Miletić (2007), a općenito bolji školski uspjeh djevojčica pojava je koja je prepoznata u mnogim razvijenim

društvima (Burušić i Šerić, 2015). Ipak, valja reći da **nije zabilježena statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada su u pitanju međujezične pogreške.**

Iako možda možemo biti zadovoljni time da je **skoro polovica ispitanika dobila ocjenu vrlo dobar i višu** za svoj pisani rad, nikako ne smijemo zanemariti drugu polovicu, odnosno većinu, koja je za svoj rad dobila ocjenu dobar i nižu. Posebice kada u obzir uzmemo da je bilo riječ o relativno jednostavnom zadatku koji je od učenika zahtijevao da na nekoliko otvorenih pitanja (smjernica) odgovore u 40 do 60 riječi, odnosno u 6 do 8 rečenica. U radovima su često izostajali pozdravni dijelovi na početku i na kraju poruke, a tek poneki rad sadržavao je pitanje za prvotnoga pošiljatelja; učenici se nisu previše zamarali oponašanjem autentičnosti poruke. Nadalje, učenici su rijetko upotrebljavali međurečenična kohezivna sredstva, što je u skladu s rezultatima prethodno spomenutoga istraživanja Mihaljević Djigunović i Vickov (2010) na temelju kojih autorice dolaze do zaključka da su diskursne oznake zanemarene u nastavi engleskoga jezika u Hrvatskoj. Na temelju naše analize, možemo zaključiti ne samo da su zanemarena kohezivna sredstva, već općenito logička organizacija teksta.

### **3.4. Glotodidaktičke implikacije**

Dakle, rezultati istraživanja ukazuju na to da bi u nastavi engleskoga jezika više pozornosti trebalo pridavati poučavanju članova (odnosno određenosti i neodređenosti), prijedloga i prijedložnih značenja te razvoju leksičke kompetencije. Naravno da pritom glagolska vremena/aspekte ne treba zanemariti, ali smatramo da bi osnovnoškolsko obrazovanje trebalo dati čvrste temelje u osnovnim odnosno jednostavnim vremenima/aspektima čiji bi odabir trebalo temeljiti, između ostaloga, na korpusnoj analizi (npr. Biber i dr., 2007). Podsjetit ćemo u kontekstu toga na istraživanje koje smo spomenuli u [Poglavlju 1.3.](#), a u kojemu su McCretton i Rider (1993) došli do ljestvice ozbiljnosti pogrešaka. Na vrhu se te ljestvice kao najozbiljnije nalaze leksičke i pravopisne pogreške, na što upućuju i rezultati prijašnjih istraživanja toga tipa (npr. James, 1977; Santos, 1988). Paradoksalno, dakle, u nastavi engleskoga jezika pridajemo najviše vremena i pozornosti točnosti onoga što ni izvorni ni neizvorni govornici ne smatraju ključnim u sporazumijevanju.

Pisanje, u smislu stvaranja cjelovitih tekstova, svedeno je na nastavi engleskoga jezika u hrvatskim osnovnim školama na pisanje školskih zadaća dvaput godišnje (odnosno jedanput godišnje u 5. razredu). Razlog tomu je, između ostaloga, naglasak koji nastavni plan i program stavlja na gramatičke sadržaje. Naime, učitelji su, u želji da takav program potpuno i ostvare,

prisiljeni zanemariti razvoj nekih drugih vještina nauštrb poučavanja gramatičkih sadržaja. Govorna komunikacija ne pati toliko zbog toga budući da su naši učenici poprilično izloženi govorenome engleskom jeziku i zapravo dobro govore engleski jezik (Medved Krajnović, 2007). Nedostaci nastave engleskoga jezika u Hrvatskoj očituju se u pisanome diskursu budući da učenici ne čitaju dovoljno na engleskome jeziku i vrlo malo pišu cjelovite tekstove. Da je pisanje najslabije razvijena vještina naših učenika potvrđuju i rezultati dvaju velikih istraživanja koje smo spomenuli u ovome radu, a čiji su uzorak činili upravo učenici 8. razreda (vidi Marković, 2010 i Zergollern-Miletić, 2007). Stoga bi preporuka svakako bila da učitelji s učenicima češće pišu kraće tekstove i time razvijaju vještinu pisanja. Ti bi kraći tekstovi trebali biti funkcionalno orijentirani i prilagođeni komunikacijskim potrebama uzrasta; primjerice, formalno i neformalno pismo, email, kratak članak, vrlo kratka priča, pjesma, osvrt na knjigu, predstava, film, prepričavanje, intervju, osobni dnevnik, prezentacija, biografija, letak, blog, jednostavne bilješke, recept, reklamne poruke<sup>12</sup>.

Na kraju, pri razvoju vještine pisanja u osnovnoj školi na umu treba imati i povratnu informaciju koju dajemo učenicima. Točnije, važno je promisliti ocjenjujemo li u pisanju ono što je bitno te ohrabrujemo li dovoljno učenike na početku njihova cjelovitoga pisanja na engleskome jeziku. Pitanje je, naime, pokazujemo li pri ocjenjivanju pisanih radova učenicima koliko je zadivljujuće da uspijevaju na engleskome jeziku prenijeti poruku, ili se pak usredotočujemo na podcrtavanje brojnih pogrešaka. Uobičajeni elementi koje uzimamo u obzir pri ocjenjivanju pisanih radova jesu pravopis, gramatika, vokabular, organizacija teksta te sama poruka. Činjenica jest da se ovladanost prvim trima elementima može provjeriti i drugim oblicima ispitivanja (npr. testovima), dok se umješnost organizacije teksta i prijenos poruke u pisanome obliku mogu provjeriti samo – pisanim radom. Smatramo stoga da bi upravo organizacija teksta i relevantnost sadržaja trebali biti elementi koji će imati najveću težinu pri ocjenjivanju radova u nastavi engleskoga jezika u osnovnoj školi. Dakako, ne treba zanemariti element pravopisne točnosti koji je važan za pisani diskurs, kao ni gramatiku i vokabular čija je provjera u pisanome radu kontekstualizirana i smislena, ali navedeni elementi ne bi nužno trebali imati najveći utjecaj na ocjenu. Potreban je, očito, sustavan razvoj vještine pisanja na engleskome jeziku u osnovnoj školi – od odabira aktivnosti kojima se ona vježba i tekstova kojima se provjerava do kriterija ocjenjivanja i oblika pružanja povratne informacije.

---

<sup>12</sup> Preuzeto iz doradene inačice Prijedloga nacionalnoga kurikulumu nastavnoga predmeta Engleski jezik (<http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/06/Kurikulum-nastavnog-predmeta-Engleski-jezik-svibanj-2016.pdf>)

Na temelju svega iznesenoga u ovome radu, možemo zaključiti da hrvatski kao materinski jezik utječe na pisani ostvaraj na engleskome kao stranome jeziku. Taj se utjecaj ogleda na svim jezičnim razinama pisanoga diskursa, a rezultira različitim tipovima pogrešaka koje pokazuju sustavnost. Iako su, dakle, rezultat utjecaja prijenosne pogreške, ne smatramo da možemo govoriti o pozitivnome ili negativnome utjecaju materinskoga jezika. Pogreške, naime, učenicima pomažu premostiti jaz između dvaju jezika te im u većini slučajeva omogućuju da prenesu željeno značenje, a neke od njih doista odražavaju jezično stvaralaštvo. Konačno, iako **materinski jezik nije glavni ukupan izvor pogrešaka**, on jest **dominantan izvor leksičkih, prijedložnih i sintaktičkih pogrešaka**, što zasigurno zahtijeva, i zaslužuje, daljnju pozornost istraživača i učitelja.

### 3.5. Smjernice za daljnja istraživanja

Uzmemo li u obzir ključne rezultate provedenoga istraživanja, smatramo da bi u budućim istraživanjima pozornost valjalo posvetiti svakoj od identificiranih kategorija vrsta pogrešaka, imajući na umu i moguću primjenu u nastavi. Primjerice, daljnjim i dubljim istraživanjem prijedložnih pogrešaka moglo bi se doći do modela poučavanja prijedloga u hrvatskome kontekstu koji bi bio na tragu kognitivnolingvističkoga pristupa. Nadalje, svakako bi bilo vrijedno provesti i longitudinalno istraživanje koje bi doista moglo obuhvatiti dinamiku međujezičnoga razvoja. Osim toga, s metodološka aspekta, u Hrvatskoj bi trebalo uspostaviti javno dostupan korpus učeničkih radova s dobro opisanim uzorkom koji bi mogao poslužiti u budućim istraživanjima višejezičnosti i povezanih pitanja. Konačno, vezano uz metodologiju, valjalo bi osmisliti jedinstvenu glotodidaktičku klasifikaciju pogrešaka čija bi primjena omogućila uspoređivanje rezultata istraživanja različitih autora i provođenje metaanaliza te jednostavniju primjenu rezultata u svrhu poboljšanja nastave stranoga jezika.

## POPIS LITERATURE

1. Ajduković, M. i Kolesarić, V. (ur.). (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
2. Alonso, M. R. (2002). *The role of transfer in second language acquisition*. Vigo, Spain: University of Vigo Press.
3. Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. U S. Gass i L. Selinker (ur.), *Language Transfer in Language Learning* (str. 177–201). Rowley, Ma.: Newbury House.
4. Anderson, J. (1987). The markedness differential hypothesis and syllable structure difficulty. U G. Ioup i S. Weinberger (ur.), *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system* (str. 279–291). Rowley, MA: Newbury House.
5. Andrassy, V. (1971). Errors in the Morphology and Syntax of the Parts of Speech in the English of Learners from the Serbo-Croatian-Speaking Area. U R. Filipović (ur.), *The Yugoslav Serbo-Croatian – English Contrastive Project, Pedagogical Materials 1* (str. 7–31). Zagreb: Institute of Linguistics.
6. Ard, J. i Homburg, T. (1992). Verification of language transfer. U S. Gass i L. Selinker (ur.), *Language transfer in language learning*, 2<sup>nd</sup> ed. (str. 47–70). Amsterdam: John Benjamins.
7. Bagarić, V. (2007). Razina komunikacijske kompetencije učenika engleskoga i njemačkoga jezika u pisanju i govorenju. *Metodika*, 8(1), 221–238.
8. Bailey, N., Madden, C. i Krashen, S. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235–243.
9. Balenović, K. i Medved Krajnović, M. (2013). The and A in the interlanguage of Croatian primary school learners. U J. Mihaljević Djigunović i M. Medved Krajnović (ur.), *UZRT 2012: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 36–44). Zagreb: FF press.
10. Bardovi-Harlig, K. (2000). Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use. *Language Learning*, 50, supplement 1, xi–491.
11. Bilinić, J. (1971). Errors in the Morphology and Syntax of the Verb in the Speech of Learners of English in the Serbo-Croatian-Speaking Area. U R. Filipović (ur.), *The Yugoslav Serbo-Croatian – English Contrastive Project, Pedagogical Materials 1* (str. 32–59). Zagreb: Institute of Linguistics.

12. Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. i Finegan, E. (2007). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Essex: Pearson Education Limited.
13. Biskup, D. (1992). L1 influence on learners' rendering of English collocations: A Polish/German empirical study. U P. Arnaud i H. Béjoint (ur.), *Vocabulary and applied linguistics* (str. 85–93). London: Macmillan.
14. Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
15. Brdar, I. (2010). Engleske riječi u jeziku hrvatskih medija. *LAHOR: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 10, 217–232.
16. Brozović Rončević, D. (ur.). (2012). *Školski rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Buljan Culej, J. (ur.). (2012a). *Prvo europsko istraživanje jezičnih kompetencija: Završno izvješće*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
18. Buljan Culej, J. (2012b). *Preliminarni hrvatski rezultati prvoga Europskog istraživanja jezičnih kompetencija*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
19. Burt, M. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9, 53–63.
20. Burušić, J. i Šerić, M. (2015). Postignuća djevojčica i dječaka u školskom kontekstu: pregled mogućih objašnjenja utvrđenih razlika. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(4), 159–173.
21. Canale, M. i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
22. Carter, R. i McCarthy, M. (2010). *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English. Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Cattell, R. (2007). *Children's Language. Consensus and Controversy. Revised Edition*. London: Continuum.
24. Cenoz, J. (2002). Age of learning and oral production in the third language. *Interface*, 16, 63–73.
25. Chomsky, N. (1959). Review of Skinner. *Language*, 35, 26–58.
26. Clahsen, H. (1986). Connecting theories of language processing and (second) language acquisition. U C. W. Pfaff (ur.), *First and Second Language Acquisition Processes* (str. 103–116). Rowley, Ma.: Newbury House.
27. Collins, L. (2002). The roles of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology. *Language Learning*, 52, 43–94.

28. Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7(2), 103–117.
29. Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557–591.
30. Cook, V. (2002). Background to the L2 User. U V. Cook (ur.), *Portraits of the L2 User* (str. 1–28). Clevedon: Multilingual Matters.
31. Cook, V. (ur.) (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
32. Cook, V. (2005). Written Language and Foreign Language Teaching. U V. Cook i B. Bassetti (ur.), *Second Language Writing Systems* (str. 424–441). Clevedon: Multilingual Matters.
33. Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
34. Cook, V. i Bassetti, B. (2008). An Introduction to Researching Second Language Writing Systems. U V. Cook i B. Bassetti (ur.), *Second Language Writing Systems* (str. 1–67). Clevedon: Multilingual Matters.
35. Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170.
36. Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic errors and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 147–159.
37. Crystal, D. (2005). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
38. Crystal, D. (2012). *Spell It Out. The Singular Story of English Spelling*. London: Profile Books.
39. DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. U C. Doughty i M. Long (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 313–348). Malden, MA: Blackwell Publishing.
40. Dewaele, J. M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 471–490.
41. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2016). *Priopćenje – Osnovne škole kraj šk. g. 2014./2015. i početak šk. g. 2015./2016.* Preuzeto 1. svibnja 2016. s <http://www.dzs.hr/>
42. Dulay, H. i Burt, M. (1974a). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37–53.

43. Dulay, H. i Burt, M. (1974b). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129–136.
44. Dulay, H. i Burt, M. (1975). Creative construction in second language learning and teaching. U M. Burt i H. Dulay (ur.), *On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education* (str. 21–32). Washington: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
45. Dulay, H. i Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245–258.
46. Dulay, H., Burt, M. i Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
47. Dušková, L. (1969). On sources of error in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 4, 11–36.
48. Dušková, L. (1984). Similarity: An aid or hindrance in foreign language learning? *Folia Linguistica*, 18, 103–115.
49. Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
50. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
51. Ellis, R. i Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
52. Faerch, C. i Kasper, G. (1987). Perspectives on language transfer. *Applied Linguistics*, 8(2), 111–136.
53. Felix, S. W. (1984). Maturational aspects of universal grammar. U A. Davies, C. Criper i A. Howatt (ur.), *Interlanguage* (str. 133–161). Edinburgh: Edinburgh University Press.
54. Filipović, R. (1971). *Kontakti jezika u teoriji i praksi: prinosi metodici nastave živih stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
55. Filipović, R. (1975). The second phase of the Yugoslav Serbo-Croatian-English contrastive project. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia* 39, 175–191.
56. Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
57. Gass, S. i Selinker, L. (ur.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.



58. Gass, S. M. i Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
59. Gulešić-Machata, M. i Udier, S. L. (2008). Izvorna odstupanja u hrvatskome kao inojezičnome. *Lahor*, 1(5), 19–33.
60. Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
61. Han, Z.-H. (2000). Persistence of the implicit influence of L1: the case of the pseudo-passive. *Applied Linguistics*, 21, 78–105.
62. Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
63. Housen, A. (1997). Crosslinguistic influence in second language research. U W. Wölck i A. De Houwer (ur.), *Plurilingua. Studies in Contact Linguistics* (str. 155–171). Bonn: Dümmler.
64. Hughes, A. i Lascaratou, C. (1982). Competing criteria for error gravity. *English Language Teaching Journal*, 36, 175–182.
65. Hyland, K. (2004). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
66. Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F. i Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL Composition*. Newbury: Rowley.
67. James, C. (1977). Judgments of error gravity. *English Language Teaching Journal*, 31, 116–124.
68. James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. New York: Routledge.
69. Jarvis, S. (1998). *Conceptual transfer in the interlingual lexicon*. Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club Publications.
70. Jarvis, S. (2002). Topic continuity in L2 English article use. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 387–418.
71. Jarvis, S. i Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535–556.
72. Jarvis, S. i Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
73. Jelaska, Z. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
74. Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

75. Jozić, Ž. (ur.). (2013). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
76. Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58–145.
77. Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59–92.
78. Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 37–57.
79. Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. U S. Gass i L. Selinker (ur.), *Language transfer in language learning* (str. 112–134). Rowley, MA: Newbury House.
80. Kellerman, E. (1989). The imperfect conditional. U K. Hyltenstam i L. Obler (ur.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss* (str. 87–115). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
81. Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125–150.
82. Kellerman, E. i Sharwood Smith, M. (ur.). (1986). *Cross-Linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Elmsford, NY: Pergamon.
83. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2012). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
84. Khalil, A. (1985). Communicative error evaluations: native speakers' evaluation and interpretation of written errors of Arab EFL learners. *TESOL Quarterly*, 19, 225–351.
85. Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93–107.
86. Kovačević, M. (2006). Istraživanja engleskoga kao prvoga i drugoga jezika. *Strani jezici*, 35(4), 395–405.
87. Kranjčević, S. (1971). Errors in the Syntax of the Sentence in the Speech of Learners of English in the Serbo-Croatian-Speaking Area. U R. Filipović (ur.), *The Yugoslav Serbo-Croatian – English Contrastive Project, Pedagogical Materials 1* (str. 60–80). Zagreb: Institute of Linguistics.
88. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
89. Krashen, S. (1983). Newmarks "Ignorance Hypothesis" and current second language acquisition theory. U S. Gass i L. Selinker (ur.), *Language transfer in language learning* (str. 135–153). Rowley, MA: Newbury House.

90. Kurtyka, A. (2001). Teaching English phrasal verbs: A cognitive approach. U M. Put, S. Neimeier i R. Dirven (ur.), *Applied cognitive linguistics 2: Language pedagogy* (str. 25–54). Berlin: Mouton de Gruyter.
91. Labov, W. (1969). The logic of non-standard English. *Georgetown Monographs on Language and Linguistics*, 22, 1–31.
92. Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
93. Larsen-Freeman, D. (1978). An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language. U E. Hatch (ur.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings* (str. 371–379). Rowley, MA: Newbury House.
94. Lasagabaster, D. i Doiz, A. (2003). Maturational Constraints on Foreign-language Written Production. U M. d. P. García Mayo i M. L. García Lecumberri, *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (str. 136–160). Clevedon: Multilingual Matters.
95. Laufer, B. i Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1–L2 difference, L1–L2 similarity, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 33–48.
96. LoCoco, V. (1975). An analysis of Spanish and German learner's errors. *Working Papers on Bilingualism*, 7, 96–124.
97. LoCoco, V. (1976). A comparison of three methods for the collection of L2 data: free composition, translation and picture description. *Working Papers on Bilingualism*, 8, 59–86.
98. Long, M. H. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. U: C. J. Doughty i M. E. Long (ur.), *The handbook of second language acquisition* (str. 487–535). Oxford: Blackwell.
99. Lott, D. (1983). Analyzing and counteracting interference errors. *English Language Teaching Journal*, 8, 1–18.
100. Macan, Ž. i Kolaković, Z. (2008). Prijenosna odstupanja govornika njemačkoga u ovladavanju hrvatskim jezikom. *Lahor*, 1(5), 34–52.
101. MacWhinney, B. (1997). Second language acquisition and the competition model. U A. M. B. de Groot i J. Kroll (ur.), *Tutorials in Bilingualism* (str. 113–142). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

102. MacWhinney, B. (2008). A unified model. U P. Robinson i N. C. Ellis (ur.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (str. 341–371). New York: Routledge.
103. Maček, D. i Špiranec, I. (2010). Osvrt na problematiku mjerenja konceptualne težnosti iz perspektive utjecaja drugoga jezika na prvi. *Jezikoslovlje*, 11(1), 53–79.
104. Manchón, R. M., Roca de Larios, J. i Murphy, L. (2009). The Temporal Dimension and Problem-solving Nature of Foreign Language Composing Processes. Implications for Theory. U R. M. Manchón (ur.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research* (str. 102–129). Bristol: Multilingual Matters.
105. Marković, N. (ur.). (2010). *Kvalitativna analiza ispita provedenih 2008. godine u osnovnim školama: engleski i njemački jezik*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
106. Matras, Y. (2009). *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
107. McCretton, E. i Rider, N. (1993). Error gravity and error hierarchies. *International Review of Applied Linguistics*, 31(3), 177–188.
108. Medved Krajnović, M. (2007). Kako hrvatski učenici govore engleski? *Metodika* 8(1), 173–181.
109. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
110. Meriläinen, L. (2010). *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. Joensuu: University of Eastern Finland.
111. Mihaljević Djigunović, J. (2006). Interaction between L1 and L2 Communicative Language Competences. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienia*, LI, 261–277.
112. Mihaljević Djigunović, J. (2007). Engleski jezik u Hrvatskoj – od potreba do postignuća. *Metodika*, 8(1), 25–37.
113. Mihaljević Djigunović, J., Cergol, K. i Li, Q. (2006). Utjecaj medija na nenamjerno usvajanje engleskog vokabulara. U J. Granić (ur.), *Jezik i mediji – jedan jezik: više svjetova* (str. 445–452). Zagreb, Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
114. Mihaljević Djigunović, J. i Geld, R. (2003). English in Croatia Today: Opportunities for Incidental Vocabulary Acquisition. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienia*, XLVII–XLVIII, 335–351.

115. Mihaljević Djigunović, J. i Letica Krevelj, S. (2012). Developmental Dynamics in Acquiring Existential *there* in L2 English. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisia*, LVII, 107–122.
116. Mihaljević Djigunović, J. i Vickov, G. (2010). Acquisition of Discourse Markers – Evidence from EFL Writing. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisia*, LV, 255–278.
117. Mikulec, A. i Cergol Kovačević, K. (2013). Lexico-Grammatical Features in Croatian ELF. U J. Dombi, J. Horváth i M. Nikolov (ur.), *UPRT 2013: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 57–67). Pécs: Lingua Franca Csoport.
118. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005). *Hrvatski nacionalni obrazovni standard*. Preuzeto 20. kolovoza 2014. s <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=9972>
119. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Preuzeto 18. srpnja 2013. s <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14181>
120. Miščin, E. (2015). Collocational competence of primary and secondary school students. *Explorations in English Language and Linguistics*, 3(1), 8–25.
121. Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
122. Nemser, W. (1969). Approximative systems of foreign language learners. U R. Filipović (ur.), *Studies I, YSCECP* (str. 1–12). Zagreb: Institute of Linguistics.
123. Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 114–124.
124. Newmark, L. (1966). How not to interfere with language learning. Language learning: The individual and the process. *International Journal of American Linguistics*, 40, 77–83.
125. Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
126. Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
127. Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. U C. J. Doughty i M. H. Long (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 436–486). Oxford: Blackwell Publishing.
128. Odlin, T. i Jarvis, S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism*, 1, 123–140.

129. Opačić, N. (2012). *Hrvatski ni u zgradama: Globalizacijska jezična teturanja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
130. Opačić, N. (2015). *Reci mi to kratko i jasno. Hrvatski za normalne ljude. 2. prošireno izdanje*. Zagreb: Znanje.
131. Ostroški, Lj. (ur.) (2013). *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnosti, vjeri i materinskom jeziku*. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
132. Patekar, J. (2013). Pogled na ovladavanje redom riječi u engleskome jeziku. U J. Vučo i O. Durbaba (ur.), *Filološka istraživanja danas: Jezik i obrazovanje II* (str. 387–397). Beograd: Sveučilište u Beogradu.
133. Patekar, J. (2016a). Razlike u uporabi pravopisnih znakova u hrvatskome i engleskome jeziku, *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 42(1), 147–166.
134. Patekar, J. (2016b). A possible order of teaching English tenses in primary school, *Metodički ogledi* 23(1), 65–86.
135. Pavičić Takač, V. i Lukač, M. (2013). How word choice matters: An analysis of adjective-noun collocations in a corpus of learner essays. *Jezikoslovlje*, 14(2-3), 385–402.
136. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
137. Pavličević-Franić, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *Lahor*, 1(1), 1–14.
138. Phinney, M. (1987). The pro-drop parameter in second language acquisition. U T. Roeper i E. Williams (ur.), *Parameter setting* (str. 221–238). Norwell, MA: Kluwer.
139. Pienemann, M., Di Biase, B., Kawaguchi, S. i Håkansson, G. (2005). Processability, typological distance and L1 transfer. U M. Pienemann (ur.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory* (str. 85–116). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
140. Pilar Agustín Llach, M. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Brsitol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
141. Platzack, C. (1996). The initial hypothesis of syntax: A minimalist perspective on language acquisition and attrition. U H. Clahsen (ur.), *Generative Perspectives on Language Acquisition* (str. 639–414). Amsterdam: John Benjamins.
142. Poulisse, N. (1999). *Slips of the tongue: Speech errors in first and second language production*. Amsterdam: Benjamins.

143. Prebeg-Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku. Teorija nastave stranih jezika s posebnim osvrtom na engleski jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
144. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik – materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
145. Purves, A. C. (ur.) (1988). *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park: Sage.
146. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. i Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Essex: Longman Group Limited.
147. Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204–219.
148. Richards, J. C. i Sampson, G. (1974). The study of learner English. U J. C. Richards (ur.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (str. 3–18). London: Longman.
149. Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77–89.
150. Ringbom, H. (1978). On learning related and unrelated languages. *Moderna Sprak*, 72, 21–25.
151. Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
152. Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. U J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (urs.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 59–68). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
153. Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
154. Santos, T. (1988). Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students. *TESOL Quarterly*, 22(1), 69–90.
155. Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205–214.
156. Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relation to universal grammar. *Applied Linguistics*, 9, 215–235.
157. Schachter, J. i Celce-Murcia, M. (1977). Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly*, 11, 441–451.
158. Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores. An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1–30.

159. Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M. i van Gelderen, A. (2009). Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. U R. M. Manchón (ur.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research* (str. 77–101). Bristol: Multilingual Matters.
160. Schwartz, B. D. i Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40–72.
161. Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209–239.
162. Seidlhofer, B. (2005). Key concepts in ELT: English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59, 339–341.
163. Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67–92.
164. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
165. Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
166. Sharwood Smith, M. i Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. U E. Kellerman i M. Sharwood Smith (ur.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (str. 1–9). Oxford: Pergamon.
167. Sheorey, R. (1986). Error perceptions of native-speaking and non-native speaking teachers of ESL. *English Language Teaching Journal*, 40, 306–312.
168. Silić, J. i Pranjković, I. (2007). *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
169. Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657–677.
170. Silva, T. (1997). Differences in ESL and Native-English-Speaker writing: the research and its implications. U C. Severino, J. Guena i J. Butler (ur.), *Writing in multicultural settings* (str. 209–219). New York: Modern Language Association of America.
171. Singleton, D. i Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
172. Stojić, A. (2012). *Kolokacije. Prilog teoriji i praksi*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
173. Swan, M. (2005). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
174. Taylor, B. (1975). The use of overgeneralisation and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning*, 25, 73–107.



175. Taylor, G. (1986). Errors and explanations. *Applied Linguistics*, 7, 144–166.
176. Težak, S. i Babić, S. (1994). *Gramatika hrvatskoga jezika – priručnik za osnovno jezično obrazovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
177. Tomiyana, M. (1980). Grammatical errors and communication breakdown. *TESOL Quarterly*, 14, 71–79.
178. Trask, R. L. (1997). *Penguin Guide to Punctuation*. London: Penguin Books.
179. Vainikka, A. i Young-Scholten, M. (1994). Direct access to X-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. U T. Hoekstra i B. Schwartz (ur.), *Language acquisition studies in generative grammar* (str. 265–316). Amsterdam: Benjamins.
180. Vainikka, A. i Young-Scholten, M. (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12, 7–39.
181. Van Berkel, A. (2004). Learning to spell in English as a second language. *IRAL*, 42, 239–257.
182. Vann, R., Meyer, D. i Lorenz, F. (1984). Error gravity: a study of faculty opinion of ESL errors. *TESOL Quarterly*, 18, 427–440.
183. Vickov, G. (2005). Kognitivna lingvistika: lijek za prijedložna značenja ili „nemoguća misija“? U J. Granić (ur.), *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike* (str. 781–790). Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
184. Vickov, G. (2007). Learners' own cultural identity in early language learning. U M. Nikolov, J. Mihaljević Djigunović, M. Mattheoudakis, G. Lundberg i T. Flanagan (ur.), *Teaching Modern Languages to Young Learners: Teachers, Curricula and Materials* (str. 105–119). Graz: European Centre for Modern Languages.
185. Vickov, G. (2010). *Usvajanje diskursnih oznaka u učenju engleskoga kao stranoga jezika*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
186. Vickov, G. (2014). Incorporating L1 culture into Primary EFL: Research into the EFL Teachers' Perspective. U M. Gačić i R. Šamo (ur.), *Early Foreign Language Learning and Teaching: Perspectives and Experience* (str. 142–154). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
187. Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
188. Vilke, M. i Vrhovac, Y. (ur.) (1993). *Children and foreign languages I*. Zagreb: Filozofski fakultet.

189. Vilke, M. i sur. (ur.) (1995). *Children and foreign languages II*. Zagreb: Filozofski fakultet.
190. Vilke, M. i Medved Krajnović, M. (2006). Govorite li hrengleski? U J. Granić (ur.), *Jezik i mediji: Jedan jezik – više svjetova* (str. 769–778). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
191. Weigle, S. C. (2009). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
192. Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
193. White, L. (1977). Error-analysis and error-correction in adult learners of English as a second language. *Working Papers on Bilingualism*, 13, 42–58.
194. White, L. (2000). Second language acquisition: from initial to final state. U J. Archibald (ur.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (str. 130–155). Oxford: Blackwell.
195. Wode, H. (1977). On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition. *Proceedings from 1977 Second Language Research Forum (SLRF)* (str. 160–169). Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.
196. Wode, H. (1978). Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. U E. Hatch (ur.), *Second Language Acquisition* (str. 101–117). Rowley, Ma.: Newbury House.
197. Yuan, B. (1997). Asymmetry of null subjects and null objects in Chinese speakers' L2 English. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 467–497.
198. Zergollern-Miletić, L. (2007). Ovladanost vještinom pisanja na engleskome jeziku na kraju osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 8(1), 190–204.
199. Zergollern-Miletić, L. (2008). *Kategorija određenosti i neodređenosti u engleskom i hrvatskom jeziku* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
200. Zergollern-Miletić, L. (2009). The categories of definiteness and indefiniteness as a problem of translating from Croatian into English and vice versa. U M. Cichonska (ur.), *Jezyk w kategoriach, kategorie w jezyku* (str. 70–80). Katowice: Uniwersytet Slaski.
201. Zergollern-Miletić, L. (2011a). Markers of definiteness and indefiniteness in English – an analysis of their acquisition in early EFL. U A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Redefining Tradition: Children's Literature, Contemporary Communication, Languages, and Child* (str. 421–427). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

202. Zergollern-Miletić, L. (2011b). English articles revisited. U M. Lehmann, R. Lugossy i J. Horváth (ur.), *UPRT 2010 – Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 165–173). Pécs: Lingua Franca Csoport.
203. Zobl, H. (1983). L1 acquisition, age of L2 acquisition, and the learning of word order. U S. Gass i L. Selinker (ur.), *Language transfer in language learning* (str. 205–221). Rowley, MA: Newbury House.
204. Zobl, H. (1984). Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis. U A. Davies, C. Criper i A. Howatt (ur.), *Interlanguage* (str. 79–97). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
205. Zobl, H. (1986). Word order typology, lexical government, and the prediction of multiple, graded effects in L2 word order. *Language Learning*, 36, 159–183.
206. Žic Fuchs, M. (2009). *Kognitivna lingvistika i jezične strukture: engleski present perfect*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Mrežni izvori:

<https://www.ahdictionary.com>  
<http://corpus.byu.edu/bnc/>  
<http://corpus.byu.edu/coca/>  
<http://www.croatia.eu>  
<https://en.oxforddictionaries.com/>  
<http://www.hnk.ffzg.hr/>  
<http://www.kurikulum.hr>  
<http://www.merriam-webster.com>  
<http://riznica.ihjj.hr/index.hr.html>

Ostali izvori:

Oxford Collocations Dictionary [Računalni softver] (2009). Oxford: Oxford University Press.

## **PRILOZI**

Prilog 1. Pet tema korištenih u istraživanju

Prilog 2. Grafički prikazi klasifikacija pogrešaka

## **Prilog 1. Pet tema korištenih u istraživanju**

### **Tema A**

Hi!

Tell me about your school day. When do you get up?  
How do you go to school? What's your usual school  
day like? How much homework do you have?

Ashley

### **Tema B**

Hi!

School is almost over! What will you do this summer?  
Will you go anywhere special? How will you spend  
your time?

Jayden

### **Tema C**

Hi!

I have no idea what DVD to borrow on Saturday.  
Please tell me about a film you've seen. What sort of  
film was it? What was it about? What was the best  
part?

Thanks, Ryan

### **Tema D**

Hi!

Tell me about your favourite trip. When was it?  
Where did you go? What did you do there? What did  
you like best?

Megan

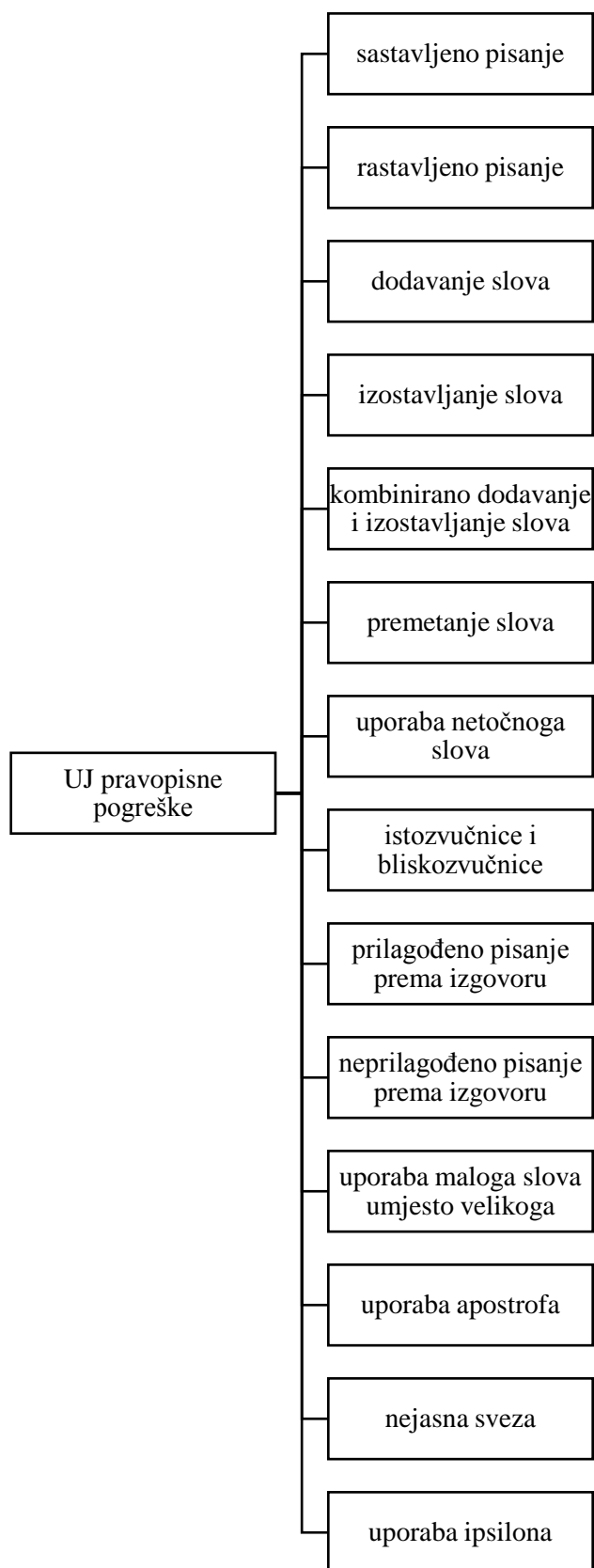
## **Tema E**

Hi!

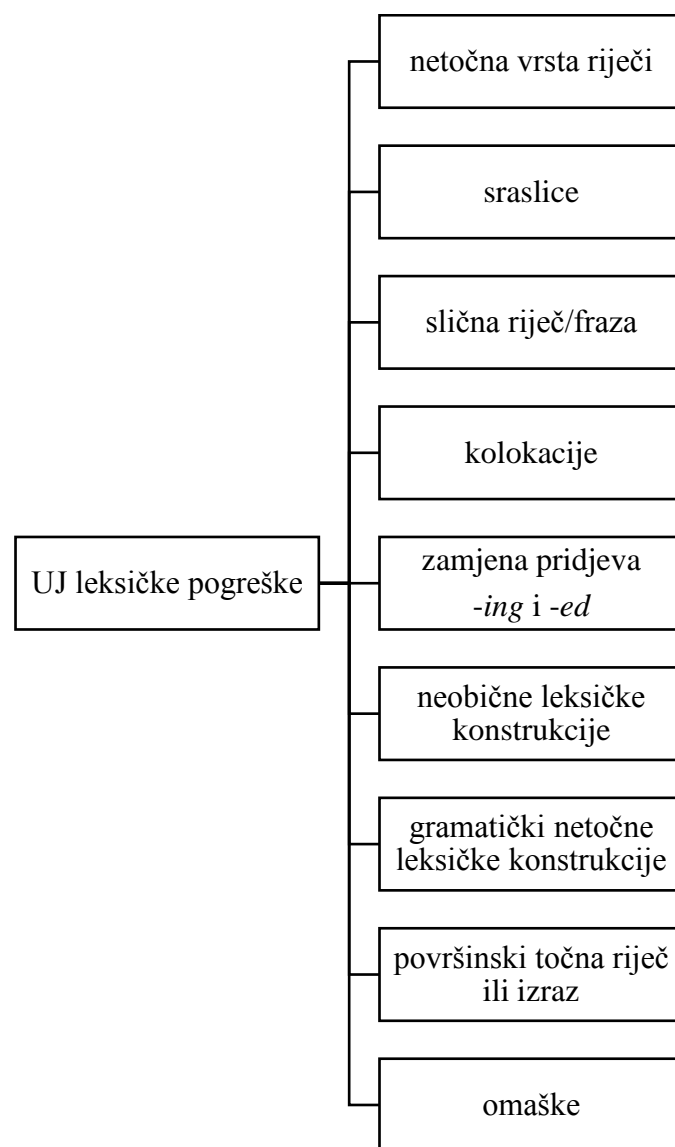
I'm going to visit your town next weekend. What should I visit and why? Is there anything interesting to see near your town? Can you tell me where we can meet?

Ethan

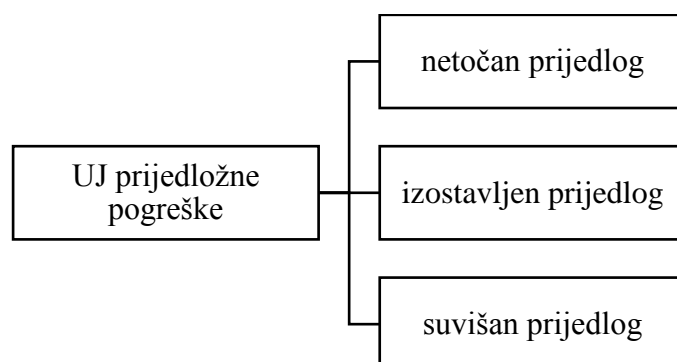
## Prilog 2. Grafički prikazi klasifikacija pogrešaka



**Prikaz 23.** Klasifikacija unutarjezičnih pravopisnih pogrešaka

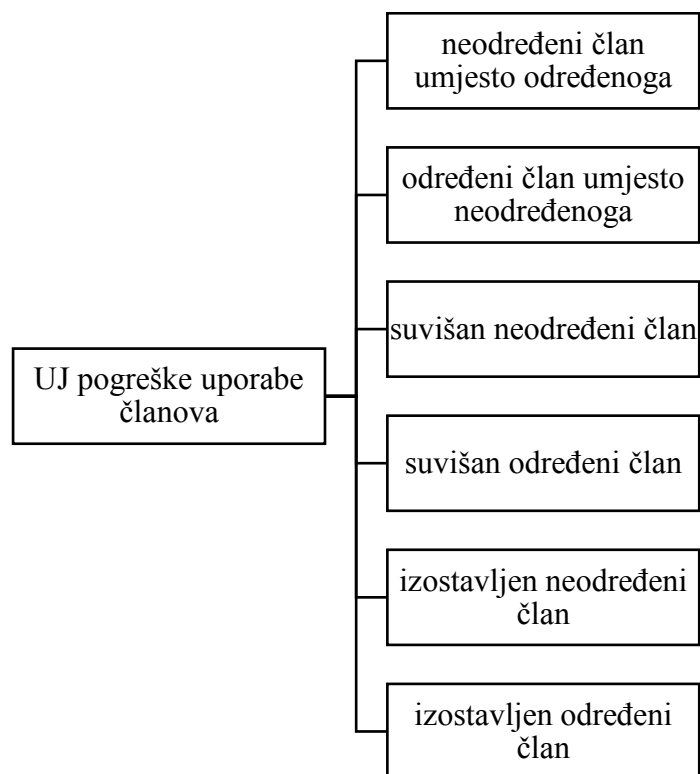


**Prikaz 24.** Klasifikacija unutarjezičnih leksičkih pogrešaka

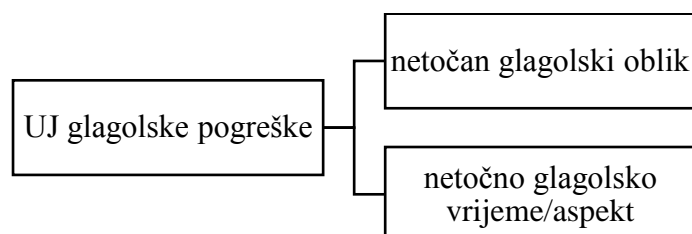


**Prikaz 25.** Klasifikacija unutarjezičnih prijedložnih pogrešaka

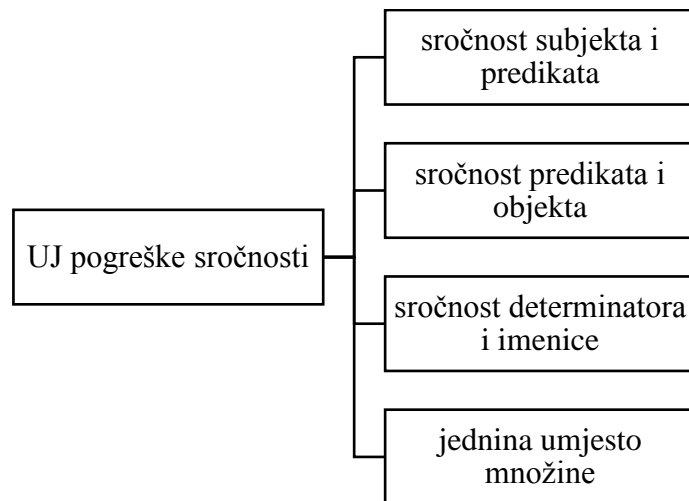




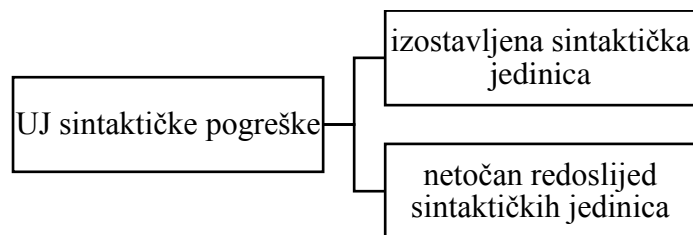
**Prikaz 26.** Klasifikacija unutarjezičnih pogrešaka uporabe članova



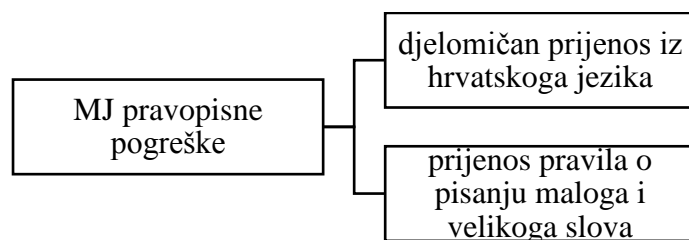
**Prikaz 27.** Klasifikacija unutarjezičnih glagolskih pogrešaka



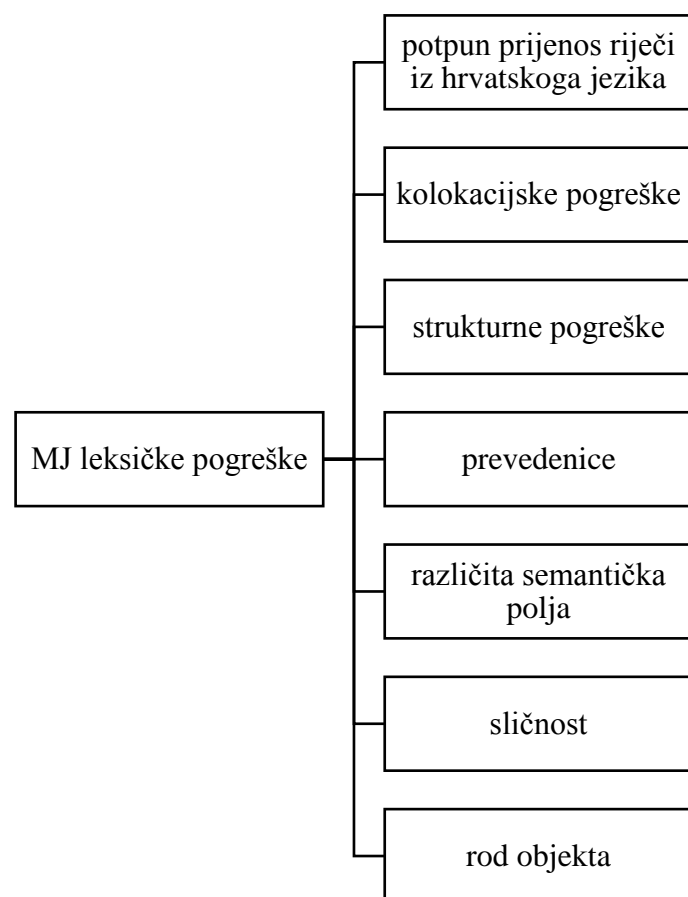
**Prikaz 28.** Klasifikacija unutarjezičnih pogrešaka sročnosti



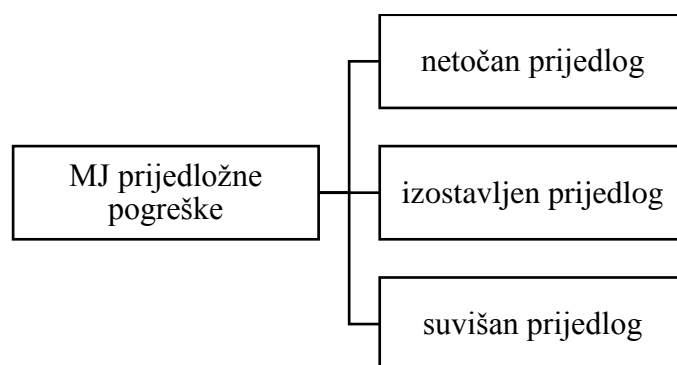
**Prikaz 29.** Klasifikacija unutarjezičnih sintaktičkih pogrešaka



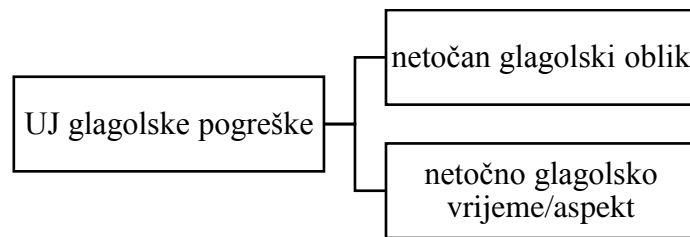
**Prikaz 30.** Klasifikacija međujezičnih pravopisnih pogrešaka



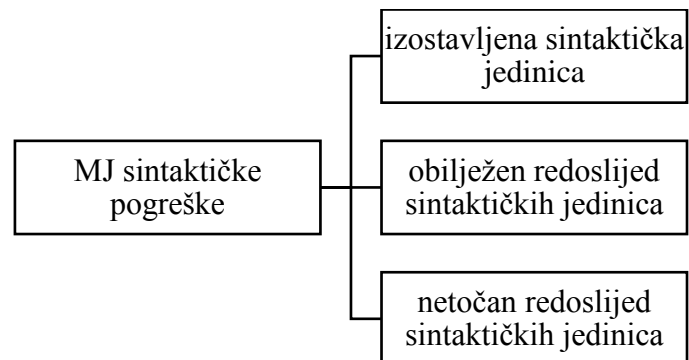
**Prikaz 31.** Klasifikacija međujezičnih leksičkih pogrešaka



**Prikaz 32.** Klasifikacija međujezičnih prijedložnih pogrešaka



**Prikaz 33.** Klasifikacija međujezičnih glagolskih pogrešaka



**Prikaz 34.** Klasifikacija međujezičnih sintaktičkih pogrešaka

## ŽIVOTOPIS

Jakob Patekar rođen je 29. studenoga 1982. u New Delhiju u Indiji. Osnovnu školu završio je u Omišlju na otoku Krku, a gimnaziju u Rijeci. Studij engleskoga jezika i književnost i pedagogije završava 2007. godine na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Rijeci, a iste godine prima priznanje Primorsko-goranske županije za volontera godine za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U rujnu 2007. godine zapošljava se u Osnovnoj školi Pećine gdje predaje engleski jezik od prvoga do osmoga razreda. Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisuje 2008. godine. Otada drži predavanja na stručnim i znanstvenim konferencijama te objavljuje radove u znanstvenim časopisima i zbornicima. Od 2010. godine mentor je studentima anglistike Filozofskoga fakulteta u Rijeci, a od prosinca 2011. do prosinca 2012. radi za Agenciju za odgoj i obrazovanje kao vanjski suradnik na poslovima savjetnika za engleski jezik za Istarsku, Ličko-senjsku i Primorsko-goransku županiju. U 2013. godini postaje usmenim ispitivačem za ispite Cambridge ESOL i počinje se intenzivnije baviti obrazovanjem učitelja te za njih drži predavanja i vodi radionice. U veljači 2014. honorarno se zapošljava u Školi stranih jezika Linguae gdje engleski jezik predaje djeci i odraslima. Školske godine 2015./2016. sudjeluje u obrazovnoj reformi kao član Stručne radne skupine za izradu prijedloga predmetnoga kurikula Engleskoga jezika. U rujnu 2016. prestaje raditi u osnovnoj školi te počinje predavati na visokoj školi Rochester Institute of Technology Croatia u Zagrebu gdje drži kolegije pisanja. Osim poučavanjem, istraživanjem, obrazovanjem učitelja, ispitivanjem i mentorstvom, bavi se i prevođenjem i lektoriranjem.

## POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

1. Patekar, J. (2016). A possible order of teaching English tenses in primary school. *Metodički ogledi*, 23(1), 65–86.
2. Patekar, J. (2016). Razlike u uporabi pravopisnih znakova u hrvatskome i engleskome jeziku. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 42(1), 147–166.
3. Patekar, J. (2015). Prijedlozi rješenja pravopisnih nedoumica u vođenju pedagoške dokumentacije. *Napredak*, 156(4), 477–493.
4. Patekar, J. (2015). U potrazi za značenjem: *čítak* i *čítljiv* u normi i uporabi. *Jezikoslovlje*, 16(2-3), 337–356.
5. Patekar, J. (2014). Implikacije razvojnih obilježja djece rane školske dobi za nastavu stranoga jezika. *Metodički ogledi*, 21(1), 67–81.
6. Patekar, J. (2013). Strategije slušanja u nastavi stranoga jezika. *Strani jezici*, 42(3), 293–306.
7. Patekar, J. (2013). Pogled na ovladavanje redom riječi u engleskome jeziku. U J. Vučo i O. Durbaba (ur.), *Filološka istraživanja danas: Jezik i obrazovanje II* (str. 387–397). Beograd: Sveučilište u Beogradu.
8. Patekar, J. (2011). Morfološke pogreške u govoru desetogodišnjaka. U A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 461–470). Zagreb: Učiteljski fakultet.